



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS**

CURSO 2016-2017

TRABAJO FIN DE MÁSTER

LOS CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA (FPB) EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE SALAMANCA

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

APELLIDOS Y NOMBRE: NIETO RATERO, ÁLVARO

D.N.I.: 70.905.854-M

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR: JOSÉ LADERA DÍAZ

DEPARTAMENTO: TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (UCM)

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Resumen	5
Lista de abreviaturas	7
1.Justificación del tema	8
2.Fundamentación teórica.....	10
2.1.El modelo de educación comprensiva en el sistema educativo español	10
2.2.Antecedentes de la Formación Profesional Básica.....	16
2.2.1.Los Programas de Garantía Social	17
2.2.2.Los Programas de Iniciación Profesional	18
2.2.3.Los Programas de Cualificación Profesional Inicial.....	19
2.2.4.Los Ciclos de Formación Profesional Básica	22
3.Objetivos de la investigación.....	28
4.Metodología de la investigación	29
4.1.Participantes	29
4.2.Instrumentos	29
4.2.1.El cuestionario de autoconcepto AFA-A	30
4.2.2.El cuestionario al profesorado.....	30
4.2.3.La entrevista al alumnado	30
4.3.Procedimiento	31
4.4.Análisis de los datos	32
5.Resultados	33
5.1.Resultados del Cuestionario de autoconcepto AFA-A.....	33
5.2.Resultados del cuestionario al profesorado	40
5.3. Resultado del análisis de contenido a las entrevistas	45
6.Discusión de resultados.....	51
6.1.Limitaciones al trabajo	51
6.2.Discusión de los resultados obtenidos en el estudiantado.....	52
6.3.Discusión de los resultados obtenidos en el profesorado	54

6.4.Futuras líneas de avance	57
7.Conclusiones	59
Referencias bibliográficas	64
Anexos.....	74
Anexo,1: Cuestionario AFA-A.....	75
Anexo, 2: Cuestionario de valoración al profesorado.....	77
Anexo, 3: Guión de la entrevista.....	78

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a mi familia y a mis amigos/as por confiar en mí.

En segundo lugar, al padre salesiano, Miguel Herrero Martín, por inculcarme, a través de la obra de D. Bosco, el valor de la Formación Profesional para que los jóvenes tengan un trabajo digno.

En tercer lugar, agradecer la colaboración a los centros educativos participantes en este trabajo porque sin su contribución nada hubiera sido posible.

En cuarto lugar, al profesor, José Ladera, por orientarme por el mejor camino para que este trabajo diera sus frutos. Pero también a mis formadores en las universidades de Coímbra, Complutense de Madrid y Salamanca porque a través de su saber he podido crecer como pedagogo.

En quinto lugar al personal de la Unidad de Apoyo a la Dirección General de Formación Profesional y el CIDEAD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) por haberme dado la oportunidad de formarme y conocer la legislación española en materia de Formación Profesional, así como los buenos consejos que recibí para seguir creciendo como profesional de la educación.

En sexto lugar a todos mis educadores (maestros/as y profesores/as), porque de una u otra manera, han conseguido que creyera en el sistema educativo.

Por último, a los estudiantes de la Formación Profesional Básica porque si queréis, podéis.

RESUMEN

El Consejo Europeo de Lisboa (2000) supuso un avance transcendental para la *Educación y la Formación* (2010), estableciendo como prioridad, en 2010, reducir las tasas de abandono educativo temprano y promover la inserción laboral. En esta misma línea se continúa trabajando dentro del *Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y Formación* (ET, 2020). España, a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), impulsa los Ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) con el objeto de facilitar el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y al mercado laboral, y para frenar el porcentaje de abandono educativo temprano.

El objetivo principal de nuestro trabajo es valorar los cambios actitudinales y competencias que la FPB promueve en los estudiantes que la cursan en los centros educativos de la ciudad de Salamanca. Para ello, trabajaremos una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, por medio de cuestionarios (Cuestionario AFA-A y Cuestionario para el Profesorado) y entrevista individual. Contando con la colaboración de los estudiantes y de los profesores que imparten en los ciclos de FPB.

Los resultados de nuestro trabajo revelan, a pesar de las diversas problemáticas que encontramos en el funcionamiento de estos ciclos, una percepción positiva de su utilidad para mejorar la formación en un importante número de estudiantes, contribuyendo a la superación en los ámbitos personal, profesional y laboral.

PALABRAS CLAVE: Abandono escolar; Formación Profesional Básica; Inserción laboral; Actitudes; Competencia académica.

ABSTRACT

The Lisbon European Council (2000) represented a central advance for Education and Training (2010), prioritizing the reduction of early dropout rates and promotion of job placement. Spain, through the Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE, 2013), promotes the Basic Vocational Training (FPB) cycles in order to facilitate access to the Medium Level Training Cycles (CFGM) and to the Labor Market, and to curb the percentage of early school dropout.

The main objective of our work is to evaluate attitudinal and competence changes that the FPB has promoted in students who attend it in educational centres of the city of Salamanca. A mixed methodology (including quantitative and qualitative measures), namely the AFA-A Questionnaire (CITA) and structured interviews, was applied to students and teachers in FPB cycles of the city of Salamanca.

The results of our work reveal, despite the various problems encountered in the operation of these cycles, a positive perception of its usefulness to improve training in a large number of students, contributing to the improvement in the personal, professional and work areas.

KEYWORDS: School abandonment; Basic Vocational Training; Jobinsertion; Attitudes; Academic competence.

LISTA DE ABREVIATURAS

CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio.

CIFP: Centro Integrado de Formación Profesional.

CPFPB: Centro Privado de Formación Profesional Específica

CPREE: Centro Público y Residencia de Educación Especial.

EP: Educación Primaria.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

FCT: Formación en Centros de Trabajo.

FPB: Formación Profesional Básica.

IES: Instituto de Educación Secundaria.

LGE: Ley General de Educación.

LOCE: Ley Orgánica de la Calidad de la Educación.

LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

LOE: Ley Orgánica de la Educación.

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial.

PGS: Programas de Garantía Social.

PIP: Programas de Iniciación Profesional.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en el año 2000, impulsó la Estrategia de Lisboa, que propuso un cambio importante para todos los países de la Unión Europea con el objeto de estimular el crecimiento, la formación y el empleo.

Entre los diferentes programas se encuentra el programa: *Educación y Formación* (*Education and Training, ET, 2010*), que recomienda cambios en los diferentes sistemas educativos para consolidar el aprendizaje a lo largo de la vida y para atajar el abandono educativo temprano entre los jóvenes de 18 hasta los 24 años. Con respecto a este último punto, el comunicado de la Comisión Europea, de 20 de noviembre de 2002, propone que la tasa de abandono en la Unión Europea esté en la media del 10% (MECD, s.f.). Una vez concluido este programa, las conclusiones para seguir avanzando orbitan en torno al aumento de la inversión en educación y formación, apostando por la educación y la sociedad del conocimiento para competir en el mundo laboral, y formar a ciudadanos en una sociedad, activa, participativa y comprometida con los valores europeos (Comisión Europea y Consejo Europeo, 2010). Desde estos compromisos, y con la intención de seguir avanzando, la Comisión Europea plantea *el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y Formación (ET, 2020)*¹, que recoge cuatro objetivos clave:

- *Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.*
- *Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.*
- *Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa*².
- *Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación* (MECD, 2013, pp. 1-10).

Con lo indicado anteriormente, el desafío que acucia a España son las elevadas tasas de abandono educativo temprano. Según la Encuesta de Población Activa (EPA),

¹Strategic framework for European cooperation in education and training, ET 2020.

²Los indicadores que se establecen para este objetivo son:

Al menos el 95% de los niños/as entre cuatro años de edad y la edad de comienzo de la Educación Primaria deberían participar en Educación Infantil.

"Su finalidad es aumentar la participación en Educación Infantil como una base para el posterior éxito educativo, especialmente en el caso de los procedentes de entornos desfavorecidos".

El porcentaje de los estudiantes que abandonan de forma temprana la educación y la formación debería ser inferior al 10%.

"Se trata de rebajar el abandono escolar temprano por debajo del 10% entre los jóvenes de 18 y 24 años de edad" (MECD, 2013, p. 9).

desde el año 2008 (31,7%) hasta el primer trimestre del 2017 (18,5%) se ha experimentado un descenso de 13,2 puntos porcentuales de alumnos que no continúan estudios de FP y Bachillerato, y los que no titulan en la ESO (MECD, 2017, 26 de enero, MECD, 2017, 28 de abril), aunque muy alejada esta cifra del objetivo marcado del 15% para España, en 2020 (MECD, 2013, MECD, s.f.). Con respecto a las cifras de estos últimos, desde el año 2009 (14,7%) hasta el año 2013 (10,7%) hay un descenso de cuatro puntos porcentuales de estudiantes que no titulan (MECD, s.f.).

Ante el reto europeo de que los jóvenes encuentren un trabajo y que tengan una cualificación básica, la LOMCE, en 2013, introdujo la FPB con una dotación presupuestaria superior a los 600 millones de euros repartidos entre los años 2014, 2015, 2016 y 2017 (EFE, 2014). Estos ciclos de FPB son cofinanciados por el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

Nuestra investigación se centrará en la implantación y el desarrollo de estos ciclos de FPB en la ciudad de Salamanca, y en la que contaremos, con la inestimable colaboración de tres de los seis centros que imparten los citados, a saber: CIFP “Rodríguez Fabrés”, Colegio “Salesianos, San José” e IES “Diputación Provincial”.

El estudio tendrá el pórtico de la fundamentación teórica a través del repertorio legislativo y la bibliografía que hay sobre la temática. En el contexto del modelo comprensivo que el sistema educativo español adopta a partir de nuestra Constitución de 1978 y en el que a lo largo de estos años, como comprobaremos, se han desarrollado distintas medidas con el objetivo de atender a la diversidad de intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje del alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, siendo una de las más recientes la Formación Profesional Básica. Esta opción despierta un especial interés desde el punto de vista psicopedagógico, en cuanto que se presenta como una alternativa académico-profesional que busca rescatar a una bolsa importante de estudiantes de la desmotivación escolar y el abandono temprano. Nuestro trabajo tratará de profundizar en la identificación de las características de este alumnado y la capacidad de la FPB de introducir cambios significativos en su proceso formativo. Posteriormente, marcaremos los objetivos y la propuesta metodológica a seguir en el desarrollo del trabajo, así como presentar los resultados obtenidos para discutirlos posteriormente, cerrando con las conclusiones y las referencias bibliográficas.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El modelo de educación comprensiva en el sistema educativo español

La educación comprensiva orbita en la igualdad de oportunidades, en la adaptación de los contenidos a aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje y el establecimiento de metodologías específicas para cada materia. En esta misma línea, la evaluación final con todas las materias en su conjunto se suprimió estableciendo evaluaciones para cada materia del currículo escolar (Ferrandis, 1988).

En palabras de Enguita & Levin (1989):

(...) el retraso de la selección aseguraría mejor la capacidad del sistema escolar de detectar y promover a los alumnos más capaces, terminando con el despilfarro que para cada nación representaba perder una buena parte de sus mejores cabezas por mor de la segregación temprana. De esta forma, la escuela contribuiría mejor a fomentar el progreso de la nación (...) (p.50).

La educación en Europa, en los últimos años del siglo XX, fue evolucionando de un modelo elitista hacia un modelo más comprensivo que tuvo como consecuencia la democratización de la enseñanza secundaria a todas las clases sociales (Ferrandis, 1988; Enguita & Levin, 1989; Sevilla, 2003). Los primeros países europeos en implantarlo en los años 60 fueron: Reino Unido, Suecia, Francia e Italia, que establecieron un currículo común hasta los 16 años, permitiendo que las clases sociales más humildes pudieran tener a sus hijos e hijas en un sistema con todos los recursos a su alcance y sin ningún tipo de discriminación (Ferrandis, 1988; Enguita & Levin, 1989; Sevilla, 2003). Hasta ese momento, la enseñanza primaria fue el único nivel con derecho para las clases más bajas, estableciendo una criba en una edad muy temprana (11 años), y eligiendo, dentro de sus posibilidades económicas, por vía la académica o por la vía profesional (Ferrandis, 1988; Enguita & Levin, 1989; Sevilla, 2003).

Los primeros pasos de la educación comprensiva en España se establecieron en la Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los 14 años (desde los seis hasta los 14 años), ocho años de escolaridad obligatoria (BOE, 4/5/1964).

Con lo indicado anteriormente, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 29/12/1978) aseguró esa ampliación de la edad obligatoria adaptando el currículo común en ocho cursos en la Educación General Básica.

Con la llegada de la democracia, la Constitución Española (1978) (BOE, 29/12/1978) tuvo un papel fundamental para la consolidación de la educación comprensiva en España, en los artículos 9.2, 14, 27.1; 27.2; 27.4 y 27.5, a saber:

Artículo 9.2:

Corresponde a los poderes públicos promover condiciones para la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (Constitución Española, 1978, p. 29.316).

Artículo 14:

“Los españoles somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978, p. 29.316).

Artículo 27:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes (Constitución Española, 1978, p. 29.318).

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE, 4/7/1985) esgrimió en su preámbulo la necesidad de un modelo comprensivo de educación, a saber:

La extensión de la educación básica, hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos, constituye, sin duda, un hito histórico en el progreso de las sociedades modernas. En efecto, el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. No es de extrañar, por ello, que el derecho a la educación se haya ido configurando progresivamente como un derecho básico, y que los estados hayan asumido su provisión como un servicio público prioritario (LODE, 1985, p. 21.015).

Por las insuficiencias de su desarrollo económico y los avatares de su desarrollo político, en diversas épocas, el Estado hizo dejación de sus responsabilidades en este ámbito, abandonándolas en manos de particulares o de instituciones privadas, en aras del llamado principio de subsidiariedad. Así hasta tiempos recientes, la educación fue más privilegio de pocos que derecho de todos (LODE, 1985, p. 21.015).

Por otro lado, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), en su página 18, valoró el establecimiento de la educación comprensiva por la Ley General de Educación (1970), apostando por el modelo en la primera ley de educación de la democracia.

Con todo, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4/10/1990), fue un punto de inflexión para la educación comprensiva, según rezan algunos puntos del preámbulo:

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquélla, unidas al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación (LOGSE, 1990, p. 28.927).

La ley motiva este punto en los siguientes fragmentos, a saber:

Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla, la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo, el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad, el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de

la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria (LOGSE, 1990, p. 28.987).

La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial de referido derecho, la necesidad de que los estudios que conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, justifican que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, y para garantizarlo se atribuye al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo. A su vez las Administraciones educativas competentes, respetando tales enseñanzas mínimas, establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación (...) (LOGSE, 1990, p. 28.987).

Esta ley orgánica estableció este currículo común desde los seis hasta los dieciséis años de edad, un total de diez años en el sistema, frente a los ocho de la antigua ley. Los objetivos, tanto de la etapa de la EP como de la etapa de la ESO, se adecuan a las necesidades evolutivas de los estudiantes, y los dieciséis años es la edad para que los mismos elijan, con libertad y con un cierto grado de madurez, su camino académico en base a sus intereses personales y profesionales.

En 2002, la LOGSE fue modificada parcialmente por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 24/12/2002), con el objeto de reducir las cifras de fracaso escolar que se producían en la etapa de la ESO. Según las *Cifras de la Educación en España del curso 2002-2003*, que recogen las tasas de titulados del curso 2001-2002 (2005, p.112), el 70,1% del alumnado titulaba en la etapa de la ESO.

La ley no cambió el modelo de educación compresiva, pero realizó una modificación estableciendo itinerarios académicos a los estudiantes, tanto en tercero como en cuarto de la ESO (LOCE, 2002), que podían chocar con el principio de igualdad por no seguir los estudiantes el mismo currículo hasta la finalización de la etapa (Barriocanal, s.f.). A los 14 años de edad, a través de un informe pedagógico consensuado por el equipo de profesores y el equipo orientador, el alumnado debía elegir entre los siguientes itinerarios en los cursos de tercero y cuarto de la ESO, a saber: el itinerario tecnológico y el itinerario científico y humanístico. Por otra parte, el curso de cuarto de la ESO se establecía como curso para la orientación académica con el objeto de dar a conocer al alumnado los estudios de Bachillerato y los CFGM de Formación Profesional (LOCE, 2002). Según Luis Barriocanal (s.f.), Orientador de Instituto, afirma

que hay profesorado que apoya este tipo agrupamientos, pero hay muchos menos que se ofrecen a impartir clases a estudiantes con un bajo nivel académico.

Estas cuestiones no entraron en vigor tanto por la paralización del calendario de implantación de la LOCE en el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, que establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 29/05/2004), como por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4/05/2006).

La LOE (2006) suprimió los itinerarios y estableció un conjunto de materias optativas en cuarto de la ESO, inspirado en el modelo LOGSE (1990). Esta ley supuso un punto de inflexión porque estableció en todas las etapas del sistema educativo español la atención a la diversidad, proponiendo procedimientos específicos a seguir en cada etapa educativa (profundizar las medidas de atención a la diversidad en todos los niveles educativos). Las medidas de atención en la diversidad en la etapa de EP se centran y refuerzan las medidas refuerzos en aquellos casos con necesidades educativas y la novedad se centraba en una evaluación de diagnóstico para comprobar que se adquirido las competencias instrumentales, las medidas en la etapa de la ESO se centraban en reforzar, al igual que en la etapa de primaria, los contenidos de las distintas materias en aquellos estudiantes con dificultades y de consolidar el currículo común en todas las etapas de la Secundaria, así como establecer el cuarto curso como un curso orientativo para que el estudiantado eligiera por la vertiente académica o por la vertiente laboral. Pero también dentro de la atención a la diversidad, los estudiantes con fracaso escolar pudieron tener una oportunidad de aprobar la ESO a través de los programas de diversificación, y los PCPI, como expondremos a continuación, se destinaban a los estudiantes que tenían la voluntad de acceder al mundo laboral. Esta normativa fue parcialmente modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10/12/2013).

La LOMCE (2013), según su preámbulo, se orienta a reducir el fracaso escolar y para la mejora de la calidad de la educación tal y como la LOCE (2002) planteó en su momento. La LOMCE continúa apostando por el currículo comprensivo hasta los 16 años, pero modificándolo estableciendo la evaluación final vinculante en la ESO, y obligando al alumnado, al igual que en la LOCE (2002), a elegir uno de los dos itinerarios en cuarto de la ESO: enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o enseñanzas aplicadas a la Formación Profesional.

La cuestión de la evaluación final fue paralizada por el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10/12/2016), de tal modo que el alumnado podrá obtener el título de Graduado en ESO sin necesidad de superar la citada evaluación final.

Con todo, la realidad educativa en España, según las cifras del Ministerio de Educación Cultura y Deporte del curso 2014-2015, que recogen las tasas de titulados del curso 2013-2014, publicadas en 2017, muestra que un 76,8% de alumnos y alumnas titulan en la ESO. Por otro lado, el dato, según la Encuesta de Población Activa (EPA), publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (nota de prensa, 28 de abril de 2017), dictamina que la tasa de abandono educativo temprano de alumnado se sitúa en el 18,5% durante el primer trimestre de 2017.

Estos datos vislumbran que la educación comprensiva no se ha consolidado completamente, probablemente por los cambios legislativos que incluyen y suprimen asignaturas, reorganizan las enseñanzas y reestructuran los contenidos (Benito, 2009); por no contar con suficientes medios para reforzar la educación a la diversidad, y, por último, porque los planes de estudio se han distanciado de un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en el conocimiento humanístico -en detrimento de un modelo productivo que se basa en las necesidades del mercado laboral- que ayudaba al alumnado a tener una comprensión integral de la realidad, la sociedad y la fenomenología humana, evitando las desigualdades sociales (García, 2015).

La educación comprensiva ha sido tema de debate en el profesorado porque hay una falsa creencia de que la igualdad de oportunidades perjudica a los estudiantes con buenos resultados (Sevilla, 2003; Benito, 2009). Esto se debe porque con los recursos existentes es imposible adecuarse a las necesidades de todo el alumnado (Benito, 2009); el concepto de educación comprensiva suena bien en la normativa para mitigar las desigualdades sociales en un momento determinado pero no se afronta a largo plazo (Varela, 1990 citado en Sevilla, 2003), y, por último, el profesorado precisa de una menor ratio de alumnado por aula, profesores de apoyo y la creación de aulas temáticas dotadas de recursos adecuados para atender a la diversidad (Benito, 2009).

El profesorado de la ESO es especialista en su propia área académica y que no tiene la base suficiente en los métodos didácticos y pedagógicos (Sevilla, 2003; Benito, 2009). En España hay un debate sobre la conveniencia de que el profesorado especialista tenga una preparación pedagógica. Prueba de ello son las declaraciones vertidas del académico de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), Rodríguez

Adrados (2006, p. 13) citado en Benito (2009, p. 498): “Nosotros, los conocedores del tema, somos suficientes”.

También destacamos las palabras del filósofo Ricardo Moreno (s.f.) citado por Benito (2009, p.497) con respecto a este tema:

Enseñar se parece más a un arte que a una ciencia (...) el resto depende de la afición del profesor por el saber que se pretende transmitir, de la capacidad de ser claro y ordenado en la exposición, de la de hacerse respetar por los alumnos y comunicar con ellos (...).

Con todo, las leyes educativas de nuestro país han recogido un tipo de enseñanzas destinadas a aquellos estudiantes que no podían obtener el Graduado en ESO. Estas enseñanzas han evolucionado a lo largo de los años. Desde los Programas de Garantía Social, incluidos en la LOGSE (1990), hasta los Ciclos de Formación Profesional Básica, recogidos en la LOMCE (2013), modificado tanto su contenido como el tipo de duración.

La finalidad de estas enseñanzas es ofrecer al alumnado con dificultades alcanzar una titulación que faculte el acceso tanto a la vida laboral como a los CFGM.

2.2. Antecedentes de la Formación Profesional Básica

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (BOE 11/05/1983), fue un punto de inflexión para la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación en nuestro país, al amparo de la Constitución Española (1978) en los artículos 9.2, 14 y 27, con el objeto de dotar los recursos necesarios al alumnado para que concluyera su vida académica de la mejor manera posible. Este Real Decreto encomendó a las autoridades, tanto estatales como locales, la elaboración de programas destinados para la inserción socioeducativa y la inserción sociolaboral, los programas para la erradicación del analfabetismo y la formación ocupacional al amparo económico de los Presupuestos Generales del Estado. Este Real Decreto se afianzó en el título V de la Ley/ Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4/10/1990).Ley, como hemos indicado anteriormente, consolidó el sistema comprensivo que extendió el currículo común desde los seis hasta los 16 años. Posteriormente, el Real Decreto 299/1996, 28 de Febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación (BOE, 12/03/1996), adaptó la normativa a la realidad educativa de ese momento.

2.2.1. Los Programas de Garantía Social

El principal reto de estos reales decretos (1983,1996) y la LOGSE (1990) fue reforzar la oferta educativa para evitar que los discentes abandonasen los centros educativos de forma precipitada tras su fracaso en la etapa de ESO. Por ello, la LOGSE apostó por los PGS, regulados en la Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los Programas de Garantía Social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 19/01/1993), en los que los ejes centrales eran los intereses personales y profesionales del alumnado. Merino, García y Casal (2006) mencionan que era una “actividad formativa de un año de duración para favorecer la entrada al mundo laboral” (p. 86). Sin embargo, estos programas eran “bastante indefinidos sin objetivos y sin contenidos precisos con el objeto de tener un certificado con las horas cursadas” (Palomares y López, 2010, p. 268).

Los PGS se configuraban en cinco áreas, a saber: formación básica, formación específica, formación para la orientación laboral, tutoría y actividades complementarias. En la primera, los alumnos debían de adquirir los conocimientos básicos de la etapa de la ESO, la segunda se centró en la adquisición de las habilidades y las destrezas de la especialidad profesional, y, por último, la tercera trabajaba la orientación laboral (Orden de 12 de enero de 1993).

En cuarto lugar, las tutorías tuvieron como objeto la puesta en común de los puntos fuertes y puntos débiles sobre las actividades de los distintas materias y la convivencia tanto en el aula como en el centro, y, por último, las actividades complementarias que tuvieron como finalidad trabajar las habilidades para la convivencia y la comunicación (*aula, familia, ocio y tiempo libre*). Según Jiménez (1999), estas cinco áreas no son acogidas de la misma manera por parte del alumnado, la primera área cuenta con una mayor desafección porque les retrotrae a la enseñanza obligatoria, por ello, los profesores tenían que tener estrategias para despertar el interés del alumnado por la ciencia y la cultura, por el contrario, las otras áreas son acogidas de buen agrado porque se ajustaban a sus propios intereses tanto personales como profesionales (Jiménez, 1999).

Por otra parte, ciertos programas formativos podían combinar la teoría con experiencias en centros de trabajo para que el alumnado tuviera un primer acercamiento con el mundo laboral (Orden de 12 de enero de 1993).

Los discentes, por diversas circunstancias (familiares, académicas, sociales, entre otras), se sintieron desvinculados del sistema educativo achacándole ser el verdadero culpable de su fracaso de ahí la importancia de que los contenidos se ajustaran a los problemas reales de la vida diaria (Díez, 2000).

Los PGS los podían impartir maestros, licenciados y técnicos (LOGSE, 1990). Según los datos de valoración del Ministerio de Educación en la Comisión de Educación (1995) mencionados en el trabajo de León (2000), el 73% de los profesores eran noveles y la experiencia en la docencia era inferior al 40%. Con este panorama, “podemos estar ante un profesorado con carencias formativas y orientaciones necesarias para llevar a cabo este tipo de programas” (León, 2000, p.5). Según Sánchez & Jurado (2001), el reto del orientador era coordinar a todos los profesores para que transmitieran a los estudiantes que los PGS eran una alternativa que el sistema educativo les ofrecía y no un “coladero” para los que no titulan en la etapa de Secundaria.

El estudiantado mostraba su interés al ser un “medio interesante, útil, fácil y rápido para acceder al mercado laboral” (Jiménez, Vicente & Cruz, 2006, p. 292). Ahora bien, sin mucho recorrido académico por el simple hecho de que a los 18 años tenía que optar por la vía de las escuelas de adultos para obtener el Graduado en ESO (Marín, García & Sola, 2013).

2.2.2. Los Programas de Iniciación Profesional

Los PGS fueron sustituidos por medio de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 24/12/2002) y por Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 3/07/2003), por los Programas de Iniciación Profesional. Estos programas, que por primera vez establecieron dos cursos académicos, no llegaron a entrar en vigor tanto por la paralización del calendario de implantación de la LOCE mediante el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 29/05/2004) como por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4/05/2006). La estructura de los mismos era muy similar a los PGS, aunque los PIP se orientaban más al enfoque profesional, concentrando todo el contenido de los programas, en detrimento del enfoque social desarrollado en la

antigua formación complementaria de los PGS. La formación complementaria de los PGS fue diseñada para que el alumno conociera y tomara conciencia por el respeto del patrimonio cultural y artístico más allá de los muros de la escuela, así como la reflexión de los valores éticos y cívicos a través de la práctica deportiva. Todo ello para que el estudiantado aprendiera unos hábitos adecuados para el disfrute del ocio y del tiempo libre. Por otra parte, la tutoría fue orientada para supervisar la evolución tanto del grupo como del alumno programando actividades para mejorar la motivación y la autoestima, la integración social y el aprendizaje de estrategias sociales y de autocontrol (Orden de 12 de enero de 1993).

La novedad de estos PIP fue la organización de los diferentes módulos profesionales dentro de una cualificación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Ley Orgánica 5/2002, 19 de junio; Real Decreto 831/2003, de 27 de junio), y, por otra parte, el alumnado tenía la posibilidad de graduarse en la ESO mediante la superación tanto de la formación básica como de la formación específica (Real Decreto 831/2003, de 27 de junio).

Según Diz (2005), los programas había que mostrárselos a las empresas para establecer especialidades con demandas reales de empleo para los estudiantes.

2.2.3. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial

La LOE (2006) volvió a cambiar la nomenclatura a este tipo de estudios, de los PIP a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, pero sin muchos cambios en cuanto su estructura con respecto a los anteriores. La duración era de dos cursos académicos y se organizaban, en primer lugar, por el módulo de formación específica relacionado con las unidades de competencia del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Ley 5/2002, de 19 de junio; Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre y que modifica el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre; LOE, 2006), el módulo de formación básica para la adquisición de un nivel cultural y laboral y, por último, el módulo voluntario centrado en el contenido de la ESO para el alumnado que quisiera obtener el Graduado en ESO (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, modificado por el Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio).

Los estudiantes de los PCPI, al igual que en el resto de programas anteriores, estaban desmotivados por su fracaso en la etapa la ESO, y por ende, ponían las expectativas en este tipo de programas formativos para procurar una salida laboral (Vega & Aramendi, 2010; González & Porto, 2013). Son discentes que durante las primeras semanas buscaban su propio rol en el centro (Mora & Bilbao, 2010) y considerándose un caso perdido con frases: “vale, yo soy así” o “profe déjeme, yo no tengo remedio”

(Martín, 2010, p. 158). Esta actitud se va modificando a lo largo del programa por las metodologías del profesorado en todos los módulos obligatorios y a la evolución positiva en su comportamiento (Mora & Bilbao, 2010).

Por otra parte, el módulo voluntario, aunque haya alumnado con predisposición en realizarlo, tenía peor valoración (González & Porto, 2013). Se debía a la baja autoestima a lo largo de su etapa obligatoria con situaciones de absentismo escolar, falta de disciplina y de repetición de curso (Amores & Ritacco, 2015). Prueba de ello es que en Andalucía un porcentaje superior al 50% aprobaba el primer curso para la obtención del certificado del nivel 1, pero no el segundo curso más enfocado al aspecto académico para la obtención del Graduado (Marín, Carmona & Reche, 2013). Con todo, el estudiante que aprobara los módulos obligatorios recibiría un certificado de profesionalidad, que le permitiría tanto para el acceso al mundo laboral como presentarse a las Pruebas de Acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio (LOE, 2006)

Con lo indicado anteriormente, los discentes, a lo largo de su formación, van adoptando una forma de comportarse y una actitud más positiva. Esto se debe a que a través del trabajo individual y en equipo se daban cuenta de su potencial por la aprobación del profesorado a través del respeto, el interés por sus futuros propósitos y la consideración en el aula y en el centro (Mora & Bilbao, 2010).

Ahora bien, paradójicamente, la investigación de González & Moreno (2013) realizada al profesorado de la Región de Murcia, arrojaba que la relación entre el docente y alumno se condicionaba si esta se producía en un instituto o en un centro autorizado para impartir este tipo de programas. El estudio reflejaba que un 66,6% está de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al cuidado de la relación entre docente o discente en una institución local, mientras que un 40,5% suscribe que la relación entre el docente y el discente en el instituto se cuidaba muy poco.

Por otra parte, la relación entre el alumnado se valoraba menos que la relación con los docentes como consecuencia del clima de desconfianza establecido dentro del aula debido a la heterogeneidad del grupo. Con todo, el profesor debía estar motivado para enfrentarse a este tipo de situaciones fortaleciendo la unión del grupo (González & Porto, 2013).

Las investigaciones de Vega & Aramendi (2010) en la Provincia de Guipúzcoa mencionan que los PCIP podían llegar a desvirtuar las relaciones sociales si se orientaban solamente en los currículos profesionales, por eso, la necesidad de ser currículos formativos integrados (combinando la formación social y profesional), y abiertos a la colaboración de instituciones como los centros de salud, centros de

apoyo a la familia, etc. Los citados autores aluden a la colaboración inestimable del mundo empresarial para que el alumnado se integrara con total normalidad sin considerarlos de segunda categoría.

La función del equipo de orientación estaba muy desdibujada en los centros que impartían este tipo de enseñanzas, poniendo en un grave riesgo la intervención de los orientadores. Prueba de ello es que los profesores acudían al orientador por problemas concretos de un alumno para solucionarlos en un tiempo record; no había un sentimiento de colaboración interdisciplinar (profesorado y equipo de orientación) para mejorar tanto las enseñanzas como el enriquecimiento del currículum; la actitud de las familias que dejaban el peso de la resolución de problemas en los departamentos de orientación y la falta de apoyo de las administraciones educativas y del equipo directo hacían difícil la marcha con normalidad de estos tipo de programas (Cuntada & González, 2015).

Las palabras de Cuntada & González resumen la situación entre el profesorado y el departamento de orientación, a saber:

En un contexto de relación tan compartimentalizado, y en el que el PCPI parece ser consentido pero no integrado en el conjunto del centro, las posibles contribuciones para apoyar el liderazgo pedagógico del centro, y con ello, la capacidad de afianzar visiones nuevas en el seno de la organización escolar, más abiertas, globales, colaborativas y susceptibles de lograr un compromiso compartido, parecen quedar así, de momento, bastante difuminadas (2015, p. 321).

2.2.4. Los Ciclos de Formación Profesional Básica

Los estudios de Formación Profesional Básica, que entraron en virgo en el curso 2014-2015, se regulan por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10/12/2013) y el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 5/03/2014), con el objeto, como en los PIP y en los PCPI, de que los estudiantes obtengan una cualificación de nivel 1 (Ley 5/2002, de 19 de junio; Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre; Real Decreto 127/2014, 28 de febrero).

Los citados estudios se distancian con respecto a los anteriores por su ubicación dentro del campo de la Formación Profesional, ahora bien, la base es muy parecida a los PIP y a los PCIP (LOE, 2006). La FPB se estructura, en primer lugar, con los

módulos relativos a las unidades de competencia del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre y Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre), en segundo lugar, los módulos asociados a las competencias clave del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, según el artículo 42.4 de la LOE (2006) y por el artículo único 35 de la LOMCE (2013). Estos últimos se conforman de la siguiente forma: los módulos de Comunicación y Sociedad I y II incluyen las materias de Lengua Española, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera y la Lengua Cooficial, el módulo relacionado con las Ciencias Aplicadas I y II: Matemáticas y Ciencias y, por último, el Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) en el que el alumnado puede poner en práctica los conocimientos aprendidos a lo largo de los módulos relacionados con las unidades de competencia (Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero).

La organización de estos programas formativos tiene una duración de 2000 horas, divididos en dos cursos lectivos, salvo en aquellos de la Formación Profesional Dual que llegarían a tres.

Los módulos asociados a los bloques comunes para la Mejora de la Calidad Educativa y relacionados a las Competencias clave del Aprendizaje a lo Largo de la Vida o módulos genéricos se deben impartir entre el 35 y el 40% dentro del computo total del título, mientras que los módulos relacionados con las unidades de competencia del Catálogo Nacional de las Cualificaciones o módulos específicos se deben impartir entre el 60 y el 65% (Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero).

Las FCT se realizarán en las empresas afines a las características de los títulos, y a través de un convenio con el centro educativo³. Previamente, al periodo de prácticas, el alumnado debe aprobar todos sus módulos profesionales y tener una formación previa en la prevención de riesgos laborales. Excepcionalmente, y si los centros cuentan con la infraestructura adecuada, aprobada por las Administración educativa, el alumnado podrá hacer en los mismos su periodo de prácticas (Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero)⁴.

Por otra parte, los alumnos con discapacidad deben tener la misma igualdad de oportunidades que el resto de sus compañeros (Real Decreto 127/2014, de 28 de

³La Comunidad Autónoma de Castilla y León, el Decreto 22/2014, de 12 de junio, por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 17/06/2014), establece que las FCT se realicen en el tercer trimestre del segundo curso. Por otra parte, este decreto considera fundamental la colaboración constante entre los centros educativos y las empresas.

⁴ En el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla y León esta aprobación es de responsabilidad de las direcciones provinciales de educación (artículo 12.4) (Decreto 22/2014, de 12 de junio).

febrero), por ello, las CC.AA. establecerán una regulación específica a través de decretos u órdenes⁵.

La tutoría, de entre una y dos horas semanales, se centra, a través de la planificación de la acción tutorial, en las actividades para trabajar las competencias instrumentales con el objeto de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para centrarlos en la educación a la diversidad, y trabajar las competencias sociales con los estudiantes y la implicación de las familias en la evolución académica de sus hijos, y el plan de orientación académico y profesional con el objeto de trabajar tanto en grupo como individualmente las salidas académicas o profesionales en adecuación con los intereses personales y el ritmo académico de los estudiantes (Real Decreto 127/2014, de 28 de Febrero).

El alumnado podrá promocionar al segundo curso si aprueba los módulos profesionales correspondientes a las unidades de competencia y que no sobrepasasen el 20% del horario semanal⁶. Este Real Decreto, tal y como afirman Marco y Aguilar, no recoge un porcentaje de módulos profesionales asociados a los bloques comunes para aprobar y promocionar de curso *por ende* la siguiente reflexión:

(...) debería plantearse si con los módulos asociados a los bloques comunes sin superar tiene sentido la promoción, especialmente teniendo en cuenta que para conseguir el título es preciso haber superado la totalidad de los módulos profesionales del ciclo formativo (2014, p. 55).

El alumnado deberá matricularse de las pendientes de primero y con medidas de refuerzo⁷. El alumnado, a lo largo del curso, tendrá dos convocatorias anuales tanto en

⁵ La Comunidad Autónoma de Castilla y León regula las medidas educativas a los discentes con necesidades de apoyo educativo a través de la Orden Edu/543/2016, de 13 de junio, por la que se determinan medidas para la atención educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que curse Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 21/06/2016).

⁶ Parece que la filosofía del Real Decreto es permitir que los módulos prácticos sean los que den continuidad al alumno, probablemente desde la idea de entender que el éxito en estos módulos puede cambiar la motivación y los hábitos de trabajo que le permitan recuperar los módulos asociados a los bloques comunes. Además, supone permitir al alumno que en caso de no superar estos últimos, pueda completar unidades de competencia profesional que le permitan acceder al mundo laboral sin que los módulos teóricos limiten la posibilidad de obtener este tipo de formación.

⁷ La Comunidad Autónoma de Castilla y León establece en la (Orden Edu/1103/2014, de 17 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica del alumnado que curse las enseñanzas de Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León, y se modifica la Orden Edu/2169/2008, de 15 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen enseñanzas de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León (artículo 2.3) (BOCYL, 22/12/2014), la evaluación continua como método para que el alumnado aprobase los diferentes módulos profesionales. Se debe cumplir tanto las horas lectivas como las actividades programadas para la superación de dicha evaluación.

los módulos generales como en los módulos específicos, mientras que el módulo de FCT tendrá una convocatoria anual (Real Decreto 127/2014, 28 de febrero).

La repetición de curso se produce una vez o dos previo informe del profesorado. El periodo de permanencia del alumnado en la FPB es de cuatro años⁸ y la superación de estos estudios conducirá a la obtención del Título Profesional Básico. Por otra parte, en aquellos casos en que el alumnado no superase el plan formativo, se reconocerán la superación de las unidades formativas que constituyan el módulo profesional correspondiente (Real Decreto 127/2014, 28 de febrero). A su vez, según este Real Decreto, los mayores de 22 años podrían acreditar esta formación por medio de su experiencia laboral de modo que las convalidaciones se realizarían por las unidades de competencia – aprobadas a través de su correspondiente Real Decreto⁹-, de los distintos módulos de los programas formativos (Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero).

⁸ El artículo 17.2 del el Decreto 22/2014, de 12 de junio, por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 17/06/2014) (p. 42.687), aprobado por dicha Comunidad Autónoma, menciona que “aquellos alumnos que no hayan promocionado a segundo curso pero que hubieran superado el 50% de los módulos profesionales de primer curso podrán matricularse de módulos profesionales del segundo curso, siempre que exista disponibilidad organizativa en los centros hasta completar su horario lectivo previo informe favorable del equipo docente”. Por otro lado, la misma Comunidad Autónoma en la Orden Edu/543/2016, de 13 de junio, por la que se determinan medidas para la atención educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que curse Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 21/06/2016), en su artículo 5.3 (p. 28.124), menciona que “en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales, el plan se podrá desarrollar en un máximo de cuatro cursos académicos, dos para el primer curso de las enseñanzas contempladas en el título y otros dos para el segundo, y fijará la distribución de los módulos en cursos académicos, teniendo en cuenta que debe incluir al menos dos unidades de competencia de las cualificaciones del perfil profesional en cada curso”.

⁹ Los reales decretos de las distintas Cualificaciones Profesionales, y la relación entre las citadas y unidades de competencia del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre y que modifica el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre) de la correspondiente especialidad del ciclo de FPB, son mencionados en el apartado de anexos tanto en el Real Decreto 127/2014, 28 de febrero (BOE, 5/03/2014) como en el Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo (BOE, 29/05/2014). Por otra parte, el reconocimiento de dichas unidades de competencia se desarrolla, en primer lugar, a través del Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE, 03/01/2007), y posteriormente, derogado por el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE, 30/07/2011), y, en segundo lugar, por el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE, 31/01/2008) y por el Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, que modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (BOE, 21/03/2013), y el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE, 25/08/2009). Por último, a nivel autonómico, Castilla y León regula en la Orden Edu/1507/2011, de 25 de noviembre (BOCYL, 7/12/2011) los centros que pueden certificar las competencias profesionales.

Una vez finalizados estos estudios, el alumnado podrá acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio acorde a la especialidad de los estudios de FPB (LOMCE, 2013, Real Decreto 127/2014, 28 de febrero), o a la prueba final para obtener el Graduado en ESO (Real Decreto 127/2014, 28 de febrero). Sin embargo, y hasta la entrada en vigor de la prueba, el alumnado podrá obtener el Graduado en ESO en los cursos 2015-2016 y 2016-2017, según la disposición transitoria única recogida en el Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de EP establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 28/11/2015), pero a raíz de las últimas modificaciones introducidas en el calendario de implantación de la LOMCE (2013) (Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre), el alumnado tendrá el Graduado en ESO hasta que entre en vigor la nueva legislación emanada del Pacto de Estado Social y Político por la Educación.

Para impartir la docencia en FPB, se deben cumplir los requisitos establecidos para el profesorado de secundaria incluida la formación pedagógica y didáctica que indica en el artículo 100.2 de la LOE (2006). Esta certificación se acreditará con el Máster en Formación del Profesorado en ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas (Orden ECI/ 3858/2007 de 27 de diciembre, modificada por la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre). La novedad de estos programas es la exclusión de los maestros que hasta ese momento podían impartir los PCPI dentro de los módulos formativos de carácter general (LOE, 2006).

La edad del alumnado para estos estudios se establece en los 15 años, o cumplirlos en el año natural y no superar los 17 años (LOMCE, 2013; Real Decreto 127/2014, 28 de febrero) previo informe del equipo de profesores, del consejo orientador del centro de origen (LOE, 2006), y con la aceptación por parte de los padres o tutores. Este alumnado debe superar el primer ciclo de secundaria o, con excepcionalidad, el alumnado que hubiera cursado el segundo curso de la ESO (LOMCE, 2013; Real Decreto 127/2014, 28 de febrero)¹⁰.

Por otra parte, según el artículo 17 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero podrán matricularse aquellos alumnos mayores 17 años que no cuenten con un título de Formación Profesional con el objeto de mejorar sus expectativas laborales, y

¹⁰La Comunidad Autónoma de Castilla y León, a través del artículo 25.2 del Decreto 22/2014, de 12 de junio (BOCYL, 17/06/2014), establece como criterios de admisión en los programas formativos de FPB: Se dará prioridad a los estudiantes que provengan de las unidades territoriales de admisión del centro escogido, la edad del alumnado, con preferencia a los estudiantes de mayor edad, y contando con el número de repeticiones durante la etapa de Secundaria y de otros niveles.

dependiendo tanto del número de plazas como del número vacantes, en la que la ratio máxima se encuentra en 30 estudiantes por unidad, aunque la Administración educativa puede establecer un número en función de las peculiaridades, de la organización y de la situación de los centros¹¹. Ahora bien, la Administración educativa reservará un cupo de plazas destinado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo¹².

Los centros encargados de impartir la Formación Profesional Básica serán los Centros Integrados de Formación Profesional, los Institutos de Educación Secundaria, los Centros de Educación Especial y los centros privados con la autorización de las Administraciones educativas (Real Decreto 127/2014, 28 de febrero; Decreto 22/2014, de 12 de junio).

Los fines de la Formación Profesional en general y de la Formación Profesional Básica en particular se recogen los postulados tal y como marca el artículo 40 de la LOMCE:

- *Desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional.*
- *Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.*
- *Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.*
- *Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.*
- *Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.*
- *Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.*
- *Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.*

¹¹ La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León establecerá la ratio en función de la estructura del plan de estudios del ciclo y la situación del centro (Decreto 22/2014, de 12 de junio). La ratio está entre un mínimo de 10 y un máximo de 20 estudiantes, según el artículo 19.1 de la Orden Edu/520/2014, de 18 de junio, por la que se desarrolla el proceso de admisión y matrícula del alumnado de Formación Profesional Básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 23/06/2014).

¹² La Comunidad Autónoma de Castilla y León establece que el cupo destinado, en cada especialidad, para los alumnos con necesidades educativas de apoyo específico debe ser el 10% del total de las plazas hasta la finalización del periodo ordinario de admisión (Orden Edu/520/2014, de 18 de junio).

- *Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.*
- *Preparar al alumnado para su progresión en el sistema educativo.*
- *Conocer y prevenir los riesgos medioambientales* (2013, p. 97887).

Con todo, la FPB tiene como objetivo principal que “el alumno adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente” (2013, p. 97.887).

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestros objetivos parten de una cuestión que describe el problema educativo sobre el que nos interesa indagar, a saber:

¿La FPB actúa como una vía académico-profesional que genera cambios significativos en las actitudes y competencias de los estudiantes que la cursan, disuadiendo del abandono escolar temprano y promoviendo su desarrollo personal y profesional?

Entendemos que la respuesta a esta pregunta puede exceder el marco de este trabajo, pero, en cualquier caso, nuestros objetivos buscarán, a través del diseño exploratorio (Caparrós y Raya, 2015), iniciar un camino de conocimiento en esta línea, desde la identificación de las características del alumnado que la cursa y las valoraciones realizadas por distintos sectores de la comunidad educativa (profesorado y alumnado).

Objetivo general¹³

Valorar los cambios actitudinales y competenciales que la FPB promueve en los estudiantes que la cursan.

Objetivos específicos

Identificar rasgos que caractericen el perfil del estudiante de FPB, de los centros educativos seleccionados, desde un punto de vista actitudinal y que actúen como posibles condicionantes de su trayectoria académica, así como valorar su evolución en el periodo en el que realiza esta formación.

Analizar la valoración que realiza el profesorado de FPB sobre los cambios apreciados en el alumnado que cursa esta formación.

¹³Tanto en el objetivo general como en los específicos, cuando hablamos de estudiantes y de profesores, nos estamos refiriendo a los estudiantes y profesores de los centros educativos seleccionados en la ciudad de Salamanca y que se explicitan más adelante.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Participantes

Los participantes en este estudio serán el alumnado y el profesorado de FPB. En la ciudad de Salamanca hay un total de seis centros, tanto públicos como privados, que imparten estas enseñanzas, a saber: CIFP “Rodríguez Fabrés”, CPFPB “Santiago Uno”, CPREE “El Arca”, Colegio “Salesianos, San José”, IES “Diputación Provincial” y CIFP “Río Tormes” (Junta de Castilla y León, 2016). De estos seis centros participaron voluntariamente tres, a saber: CIFP “Rodríguez Fabrés”, que acoge los siguientes ciclos: Peluquería y Estética y Fabricación y Montaje; Colegio “Salesianos San José”, que oferta los siguientes ciclos: Electricidad y Electrónica; Mantenimiento de Vehículos; Servicios Administrativos y Servicios Comerciales, e IES “Diputación Provincial”, que acoge los siguientes ciclos: Carpintería y Mueble; Cocina y Gastronomía (ciclo implantado en el curso 2015-2016) y Electricidad y Electrónica.

La selección de la muestra es de tipo incidental y en la que se busca la predisposición por parte de los centros, adaptándonos a la planificación llevada a cabo por los equipos de orientación y los equipos directivos (Buendía, Colás & Hernández, 1997).

Según las cifras provisionales del curso 2016- 2017, que obran en las memorias de los centros están matriculados 306 estudiantes, entre los 15 y los 21 años, e imparten estos ciclos 40 docentes, entre los 27 a los 55 años.

4.2. Instrumentos

La metodología establecida para nuestra investigación es mixta a través de los paradigmas cuantitativo y cualitativo (Reichardt & Cook, 1982; Medina, 2000, Sánchez, 2015). La combinación de estos dos paradigmas se justifica en función del soporte teórico de la investigación (Medina, 2000).

En primer lugar, manejaremos el cuestionario AFA-A con el objeto de conocer la motivación del alumnado en FPB en estas cuatro categorías: académica, social, emocional y familiar (Musitu, García & Gutiérrez, 1991) (anexo 1). En segundo lugar, utilizaremos un cuestionario adaptado a una escala tipo Likert (Blanco, Urosa & Morales, 2003) con el objeto de que el profesorado valore estos ciclos de FPB (anexo 2).

Estos dos cuestionarios pueden arrojar unos primeros resultados que ayuden a vislumbrar el estado en torno a dos cuestiones que afectan al estudiante: la actitud y la adquisición de las competencias básicas, sociales y profesionales. Es decir, el estancamiento y la evolución del rendimiento académico, el interés por el mundo laboral y las relaciones con los compañeros, los profesores y con la familia. Por otra parte, recurriremos a la entrevista semiestructurada (anexo 3), junto con las

observaciones emitidas por el profesorado con el objeto de profundizar sobre los temas planteados anteriormente.

4.2.1. Los cuestionarios de autoconcepto: AFA-A

La autoestima es el concepto para medir la satisfacción del individuo sobre sus cualidades y si está preparado para enfrentarse a nuevos retos tanto personales como profesionales. La autoestima va evolucionando a lo largo de la edad de la persona en función de las experiencias vividas con los demás y sus propias percepciones acerca de su comportamiento (Shavelson et al, 1976, citado por Musitu, García & Gutiérrez, 1991).

El cuestionario AFA-A está estructurado por 36 ítems distribuidos en cuatro categorías: familiar: académica, emocional y social y con tres posibles respuestas: (1) “Siempre”, (2) “Algunas veces” y (3) “Nunca”. El tiempo para la aplicación y la corrección es de 15 minutos. El cuestionario se debe realizar en unas condiciones de iluminación y temperatura adecuadas (Musitu, García & Gutiérrez, 1991).

4.2.2. Los cuestionarios de valoración al profesorado

Los cuestionarios son una buena herramienta para medir el alcance de la aceptación o no de una serie de cuestiones ante un tema en concreto en función de la experiencia vivida a lo largo de la trayectoria personal o profesional (Buendía, Colás & Hernández, 1997). Por eso, para cerciorarnos de la implantación y el desarrollo de estos ciclos, confeccionamos un cuestionario específico para el profesorado estructurado en nueve preguntas adaptadas al tipo Likert (Blanco, Urosa, & Morales, 2003) y que se agrupan en cuatro posibles respuestas: (1) “muy bajo”, (2) “bajo”, (3) “alto” y (4) “muy alto” y un apartado de observaciones en cada pregunta para que el profesorado quiera resaltar algún aspecto relevante con respecto a la pregunta,. Este cuestionario tiene como objetivo conocer la valoración que hace el profesorado con respecto a estos ciclos. De las nueve preguntas, cuatro ítems se orientan a la adecuación y la labor del profesorado, los siguientes cuatro ítems orbitan a la implicación del estudiantado, una pregunta indica la adecuación del contenido y, por último, una pregunta permite al profesorado reflexionar sobre las ventajas y desventajas de la implantación de estos ciclos en el sistema educativo.

4.2.3. La entrevista semiestructurada al alumnado

La entrevista individual es un espacio en la que se puede confrontar y conocer opiniones y experiencias del propio entrevistado, para ello, se organizan con unos bloques temáticos y unos objetivos concretos que aporten significado a la conversación que queremos iniciar. Con todo se establece un guión de entrevista adaptado al lenguaje y a las características del entrevistado, y, por supuesto, una

localización concreta, con buena temperatura e iluminación y la disponibilidad de los entrevistados. Este guión se establece en función de los bloques temáticos, los objetivos y las cuestiones a plantear (Amado, 2013).

La entrevista semiestructurada, elegida para nuestra investigación, procura libertad a los entrevistados para ahondar en las cuestiones, con la posibilidad de surgir nueva información que, previamente, no estaba establecida con el objeto de una mejor comprensión del tema propuesto (Buendía, Colás & Hernández, 1997; Amado, 2013).

Las entrevistas las redactamos y no las grabamos para garantizar la confidencialidad del alumnado. Concluido este paso, estableceremos un análisis de contenido (Bardin, 1991).

4.3. Procedimiento

Nuestra investigación, como hemos indicado anteriormente, se centró en los centros que imparten los ciclos de FPB en la ciudad de Salamanca. En primer lugar, nos pusimos en contacto con estos seis centros, mediante carta firmada por el director del trabajo enviada por email, explicándoles la temática y los objetivos de nuestra investigación. De estos seis centros, se prestaron voluntarios tres para pasar, a través de la organización de dos sesiones, durante los meses de noviembre y diciembre los cuestionarios AFA-A a los estudiantes (Musitu, García & Gutiérrez, 1991). Los cuestionarios eran anónimos e indicando en la cabecera los siguientes datos: el sexo, la edad, el curso y el centro de procedencia del estudiante. Se realizaron en las aulas de los centros educativos.

Por otra parte, y como complemento a los cuestionarios, La entrevista semiestructurada la centramos, en colaboración con el equipo de orientación y el equipo directivo de los centros, en los alumnos y alumnas de primero y de segundo de FPB que se prestaron voluntariamente al ofrecimiento de los mismos a participar en la entrevista. Las mismas se desarrollaron entre los meses de febrero y marzo.

A los estudiantes se les explicaron la justificación y la finalidad del cuestionario, las garantías de confidencialidad y la finalidad de la entrevista. Las entrevistas tuvieron lugar en las instalaciones de los centros (sala de juntas, biblioteca y la sala de visitas).

El guión fue establecido para que el alumnado, de manera individual, confidencialmente y con libertad, contestara a una serie de cuestiones relacionadas con el fracaso escolar en la etapa de la ESO, los intereses tanto personales como profesionales para escoger estos ciclos de FPB, los hábitos de estudio, el comportamiento de alumnado con los compañeros del centro y con los profesores y la relación familiar. La entrevista tuvo una duración de 25 minutos y en cada uno de los

centros tuvimos que establecer de dos a cuatro días para alterar mínimamente el ritmo de las clases.

Por último, el cuestionario al profesorado es clave para intentar contrastar lo que los estudiantes respondían tanto en los cuestionarios AFA-A (Musitu, García & Gutiérrez, 1991) como en las entrevistas. Para ello, nos pusimos en contacto con los equipos directivos de los centros para que dieran su consentimiento para pasar el cuestionario al profesorado. El cuestionario se entregó en persona y comunicando el plazo de una semana para la entrega, entre los meses de abril y mayo. El mismo se podía dejar en los casilleros de las conserjerías de los centros.

4.4. Análisis de los datos

Los resultados del cuestionario AFA-A (Musitu, García & Gutiérrez, 1991) se analizaron, en primer lugar, calculando el porcentaje del número total de cuestionarios aplicados y de los no aplicados; el número de cuestionarios aceptados y el número cuestionarios rechazados. Posteriormente, distribuimos, en función de los resultados obtenidos, los cuestionarios aceptados por debajo del percentil 50 y por encima del percentil 50 y distribuyéndolos en cuartiles: 0-25; 25-50; 50-75 y 75-100 con el objeto de obtener el respectivo porcentaje. Por último, los clasificamos por curso y por género.

Las entrevistas semiestructuradas las analizamos mediante un análisis de contenido estableciendo las categorías, y si procede de subcategorías, en función de las respuestas obtenidas a lo largo de la entrevista (Bardin, 1991).

En los cuestionarios del profesorado, en primer lugar, calculamos el porcentaje de los profesores que realizaron y los que no realizaron el cuestionario. Paulatinamente, los resultados, recogidos de cada cuestionario del profesorado, se distribuyen en cada una de las opciones de respuesta y calculamos el porcentaje. Con respecto a las observaciones, recopilamos las mismas y las encuadramos en cada pregunta.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados del cuestionario de autoconcepto: AFA-A

Entre primero y segundo curso se encuentran matriculados 306 alumnos y alumnas, entre los 15 a los 21 años, de los cuales realizaron el cuestionario 205 (67%) y 101 (33%) que por causas de expulsión, abandono o enfermedad no lo realizaron.

En el primer curso de FPB, aplicamos un total de 125 cuestionarios de los cuales se rechazaron¹⁴ 28 (22%) y se aceptaron 97 (78%), y en el segundo curso, aplicamos 80 cuestionarios de los cuales se rechazaron 17 (21%) y se aceptaron 63 (79%) (Figuras, 1, 2, 3 y 4).

Estos datos arrojan que el 53,6% (0-25: 17,5% y 25-50: 36,1%) de los estudiantes de primero sufren un estancamiento académico frente al 46,4% (50-75: 34% y 75-100: 12,4%) que se encuentran razonablemente satisfechos con su evolución, la diferencia es de siete coma dos puntos porcentuales entre los estudiantes de un percentil y otro. Ahora bien, en segundo curso la evolución experimentada en positivo es de un 55,6% (50-70: 47,6% y 75-100: 8%) que supone 9,2 puntos porcentuales por arriba con respecto a los de primero, pero sin infravalorar el 44,4% (0-25: 7,9% y 25-50: 36,5%) que continúa estancado en su progreso académico en segundo curso.

El aspecto emocional en primero es de un 56% (50-75: 31% y 75-100: 25%) mientras que en segundo es del 66,7% (50-75: 36,5% y 75-100: 30,2%) por encima del percentil 50, frente al 44% de primero (0-25: 13 % y 25-50: 31%) y al 33,3% de segundo (0-25: 11,1% y 25-50: 22,2%) por debajo del percentil 50. Este dato refleja una distancia de 12 puntos de diferencia en primer curso entre los percentiles por debajo y por encima de 50, y una subida en 10,7 puntos porcentuales de los alumnos de segundo con respecto a los de primero en lo que respecta a las puntuaciones por encima del percentil 50.

Por último, el resultado de las categorías tanto social, salvo el caso de de un alumno de primero y un alumno de segundo que obtienen una puntuación por debajo del percentil 50 (entre los cuartiles 0-25 y 25-50), como familiar son de entre el 98% y el 100% respectivamente, siendo estas las más altas del cuestionario, aunque hay otra excepción de una alumna, en la categoría familiar, en segundo (entre los cuartiles 25-50) que su puntuación se encuentra por debajo del percentil 50. La mayoría de las puntuaciones totales de los cuestionarios, salvo dos alumnos en primero y dos

¹⁴ La anulación se justifica porque hay preguntas sin contestar y por la falta de algún dato personal en la cabecera del cuestionario.

alumnos de segundo que sus puntuaciones se encuentran entre los cuartiles 25 y 50, se posicionan por encima del percentil 50 (97-98%). Se puede deber a que en las categorías social y familiar el alumnado obtiene un resultado bastante alto en las puntuaciones directas. Por último, dividimos los resultados en sexos para comparar y contrastar la evolución de los alumnos y en alumnas.

1º CURSO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50
ACADÉMICA	52	53,6%	45	46,4%
SOCIAL	1	1%	96	99%
EMOCIONAL	43	44%	54	56%
FAMILIAR	0	0%	97	100%
TOTAL	2	2%	95	98%

Figura 1: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

CATEGORIAS	0-25		25-50		50-75		75-100	
	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC
ACADÉMICA	17	17,5%	35	36,1%	33	34%	12	12,4%
SOCIAL	1	1%	0	0%	56	58%	40	41%
EMOCIONAL	13	13%	30	31%	30	31%	24	25%
FAMILIAR	0	0%	0	0%	3	3%	94	97%
TOTAL	0	0%	2	2%	19	20%	76	78%

Figura 2: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

2ºCURSO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50
ACADÉMICA	28	44,4%	35	55,6%
SOCIAL	1	1,6%	62	98,4%
EMOCIONAL	21	33,3%	42	66,7%
FAMILIAR	1	2%	62	98%
TOTAL	2	3%	61	97%

Figura 3: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

CATEGORIAS	0-25		25-50		50-75		75-100	
	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC
ACADÉMICA	5	7,9%	23	36,5%	30	47,6%	5	8%
SOCIAL	0	0%	1	1,6%	36	57,1%	26	41,3%
EMOCIONAL	7	11,1%	14	22,2%	23	36,5%	19	30,2%
FAMILIAR	0	0%	1	2%	1	2%	61	96%
TOTAL	0	0%	2	3%	6	10%	55	87%

Figura 4: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

5.2. Datos referidos a alumnos y a alumnas de forma independiente

En el primer curso, el cuestionario fue aplicado a 80 alumnos siendo anulados 22 (28%) y aceptados 58 (72%), mientras que a los alumnos de segundo se aplicaron 60, se rechazaron 14 (23%) y se aceptaron 46 (77%). Los alumnos de primero obtienen unas puntuaciones en el aspecto académico por debajo del percentil 50 con un 59% en primer curso (0-25: 26% y 25-50: 33%), frente al 46% que marcan en segundo curso (0-25: 9% y 25-50: 37%), estableciéndose un descenso de 13 puntos porcentuales. Por otra parte, los alumnos que están por encima del percentil 50 se sitúan en primero en el 41% (50-75: 29% y 75-100: 12%), frente al 54% de segundo (50-75: 48% y 75-100: 6%), destacando una notable distancia de 13 puntos porcentuales de diferencia, pero sin infravalorar el citado tanto por ciento de estudiantes con problemas académicos en el último curso de la FPB.

Los resultados de la categoría emocional, en los alumnos de primero, arrojan un 31% por debajo del percentil 50 (0-25: 8,6% y 25-50: 22,4%) frente a un 69% que están por encima del percentil 50 (50-75: 34,5% y 75-100: 34,5%), son 38 puntos porcentuales de diferencia. Estos resultados no suelen variar, significativamente, en segundo curso, que arrojan puntuaciones directas por debajo del percentil 50 del 30% (0-25: 6% y 25-50: 24%) frente al 70% por encima del percentil 50 (50-70: 35% y 75-100: 35%).

Los datos obtenidos en la categoría social, salvo un alumno de primero y un alumno de segundo que marcan por debajo del percentil 50 y entre los cuartiles del 0 - 25 y de 25- 50, se sitúan entre el 98% y el 99%, y en la categoría familiar marcan el 100% de los cuestionarios aplicados (Figuras, 5,6, 9 y 10).

El cuestionario fue respondido por 45 alumnas de primer curso siendo anulados seis (13%) y aceptados 39 (87%). Con respecto a los cuestionarios de las alumnas de segundo se aplicaron 20, se rechazaron 3 (15%) y se aceptaron 17 (85%). Las puntuaciones directas en la categoría académica se vislumbran que un 46% de las alumnas se encuentran por debajo del percentil 50 (0-25: 5% y 25-50: 41%), frente al 54% por encima del percentil 50 (50-75: 41% y 75-100: 13%), que son ocho puntos porcentuales de diferencia. Por otra parte, en el segundo curso, los resultados arrojan un 41% de alumnas por debajo del percentil 50 (0-25: 6% y 25-50: 35%), mientras que el 59% se encuentran por encima del percentil 50 (50-75: 47% y 75-100: 12%). Aquí una distancia de 18 puntos porcentuales.

En los resultados de la categoría emocional, el porcentaje de alumnas, en primer curso, por debajo del percentil 50 es de un 64% (0-25: 21% y 25-50: 44%) frente al 36% por encima del percentil 50 (50-75: 25% y 75-100: 10%). Estos datos suponen una diferencia de 28 puntos porcentuales. Se aprecia una variación importante dado que en segundo se pasa al 41% por debajo del percentil 50 frente al 64% que se da en primero, con 23 puntos porcentuales de diferencia.

El porcentaje de alumnas, en la categoría social, tanto en primero como segundo, las puntuaciones directas se sitúan en el 100% por encima del percentil 50. Sin embargo, la categoría familiar arroja un resultado significativo con el cuestionario de una alumna de segundo (con una puntuación entre los cuartiles 25 y 50) que tenía un resultado por debajo del percentil 50. Por otra parte, la mayoría de las estudiantes en esta categoría, entre el 94% y el 100%, obtienen puntuaciones por encima del percentil 50 (Figuras, 7, 8, 11 y 12).

1º CURSO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

ALUMNOS DE 1º DE FPB

CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50
ACADÉMICA	34	59%	24	41%
SOCIAL	1	2%	57	98%
EMOCIONAL	18	31%	40	69%
FAMILIAR	0	0	58	100%
TOTAL	2	3%	56	97%

Figura 5: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

CATEGORIAS	0-25		25-50		50-75		75-100	
	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC
ACADÉMICA	15	26%	19	33%	17	29%	7	12%
SOCIAL	1	2%	0	0%	33	57%	24	41%
EMOCIONAL	5	8,6%	13	22,4%	20	34,5%	20	34,5%
FAMILIAR	0	0%	0	0%	2	3%	56	97%
TOTAL	0	0%	2	3%	12	21%	44	76%

Figura 6: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

ALUMNAS DE 1º DE FPB

CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50
ACADÉMICA	18	46%	21	54%
SOCIAL	0	0%	39	100%
EMOCIONAL	25	64%	14	36%
FAMILIAR	0	0%	39	100%
TOTAL	0	0%	39	100%

Figura 7: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

CATEGORIAS	0-25		25-50		50-75		75-100	
	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC
ACADÉMICA	2	5%	16	41%	16	41%	5	13%
SOCIAL	0	0%	0	0%	23	59%	16	41%
EMOCIONAL	8	21%	17	43%	10	26%	4	10%
FAMILIAR	0	0%	0	0%	1	3%	38	97%
TOTAL	0	0%	0	0%	7	18%	32	82%

Figura 8: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

2º CURSO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

ALUMNOS DE 2º DE FPB

CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50
ACADÉMICA	21	46%	25	54%
SOCIAL	1	1%	45	99%
EMOCIONAL	14	30%	32	70%
FAMILIAR	0	0%	46	100%
TOTAL	2	4,35%	44	95,65%

Figura 9: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

CATEGORIAS	0-25		25-50		50-75		75-100	
	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC
ACADÉMICA	4	9%	17	37%	22	48%	3	6%
SOCIAL	0	0%	1	2%	26	57%	19	41%
EMOCIONAL	3	6%	11	24%	16	35%	16	35%
FAMILIAR	0	0%	0	0%	1	2%	45	98%
TOTAL	0	0%	2	4,35%	2	4,35%	42	91,30%

Figura 10: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

ALUMNAS DE 2º DE FPB

CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR DEBAJO DEL PERCENTIL 50	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50	PORCENTAJE DE ALUMNADO POR ENCIMA DEL PERCENTIL 50
ACADÉMICA	7	41%	10	59%
SOCIAL	0	0%	17	100%
EMOCIONAL	7	41%	10	59%
FAMILIAR	1	6%	16	94%
TOTAL	0	0%	17	100%

Figura 11: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

CATEGORIAS	0-25		25-50		50-75		75-100	
	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC	Nº CUEST	PORC
ACADÉMICA	1	6%	6	35%	8	47%	2	12%
SOCIAL	0	0%	0	0%	10	59%	7	41%
EMOCIONAL	4	23%	3	18%	7	41%	3	18%
FAMILIAR	0	0%	1	6%	0	0%	16	94%
TOTAL	0	0%	0	0%	4	24%	13	76%

Figura 12: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

5.3. Resultados del cuestionario al profesorado de FPB

De los 40 docentes, entre los 27 y los 55 años, que imparten en los tres centros de FPB que abarcan nuestro estudio, participaron 19 docentes (48%), frente a los 21 (52%) que no lo realizaron.

Respecto a la primera cuestión los profesores que valoran de utilidad de la FPB como salida académico-profesional: el 90% profesorado consideran relativamente alta la utilidad (alta: 53%, muy alta: 37%), mientras que tan solo un 10% le atribuyen una baja utilidad (muy baja: 0%, baja: 10%) le otorga una valoración baja y ningún profesor la valora como muy baja en su utilidad. Aunque luego sus manifestaciones indiquen que la práctica y los resultados no sean los deseables.

Con respecto a la segunda cuestión, la valoración que hace el profesorado sobre el grado de aprovechamiento que el alumnado muestra a estos ciclos, el 63% de los profesores reflexionan que el aprovechamiento de los estudiantes es relativamente bajo (muy bajo: 5%, bajo: 58%), frente al 37% que lo consideran relativamente alto (alto: 37, muy alta: 0%) y ningún profesor la valora como muy alto el aprovechamiento de los estudiantes. Las manifestaciones del profesorado se orientan a que los estudiantes abandonan durante el primer trimestre del primer curso, así como el rendimiento en las clases teóricas, relacionadas con los módulos genéricos, es bastante bajo en detrimento al rendimiento de las clases prácticas, relacionadas con los módulos específicos, que tienen una gran aceptación. Estos últimos están condicionados al interés del estudiantado por la especialidad. Por último, un número reducido de estudiantes – aproximadamente, 1/3 de estudiantes en un grupo de 20 superan los ciclos.

La tercera pregunta reflexiona en relación al grado de satisfacción sobre el desempeño docente, la mayoría del profesorado dictamina, alrededor del 79% (alto: 47%, muy alto: 32%), que se encuentra relativamente satisfecho sobre su desarrollo profesional, mientras que el 21% (bajo: 5%, muy bajo: 16%) relativamente insatisfecho con su desempeño docente. Con todo, las manifestaciones del profesorado dibujan que en el estancamiento en su labor docente influye la falta de interés del alumnado y el bajo nivel académico de los estudiantes. Ahora bien, el profesorado reconoce que el alumnado le reporta cierta satisfacción personal cuando supera las dificultades de aprendizaje.

La cuarta pregunta en relación al contenido, los docentes señalan, mayoritariamente, con el 63% (muy bajo: 16%, bajo: 47%) que los contenidos no se adecuan a lo esperado por el estudiantado en la FPB, nos encontramos con una manifestación dentro del profesorado que hay un volumen de carga del bloque común (módulos generales) importante que puede desdibujar el carácter profesionalizante de estos ciclos, mientras que el 37% (alto: 37%, muy alto: 0%) del profesorado considera el contenido relativamente adecuado.

En la quinta pregunta, que reflexiona sobre la adecuación del estudiantado en estos ciclos, el 52% (bajo: 26%, muy bajo: 26%) del profesorado reflexiona que es relativamente inadecuado el perfil de estos estudiantes, mientras que el 48% (alto: 37%, muy alto: 11%) lo considera relativamente adecuado. Las manifestaciones del profesorado para considerar el perfil relativamente bajo se basan en que la mayoría de los estudiantes vienen con una gran desafección, con una falta de interés y con malos resultados académicos desencadenados por falta de hábitos de estudio y por no tener las suficientes capacidades.

En la sexta pregunta, la valoración que hace el profesorado en torno a los cambios producidos en las expectativas de los estudiantes, el 74% (alto: 63%, muy alto: 11%) considera relativamente altos los cambios en las expectativas puestas de los estudiantes en estos ciclos, frente al 26% (bajo: 5%, muy bajo: 21%) que considera que son relativamente bajas. Las manifestaciones del profesorado muestran el convencimiento de que estos ciclos alcanzan las expectativas de los estudiantes a través del apartado profesional por su componente práctico y a nivel académico porque les interesan por el acceso a los CFGM.

Con respecto a la séptima pregunta, que gira en torno a la mejora de la formación (académico-profesional) del estudiantado, señalamos que el 74% (alto: 63%, muy alto: 11%) del profesorado considera relativamente alta la mejora de la formación del

estudiante, frente al 26% (bajo: 5%, muy bajo: 21%) que considera relativamente baja la mejora. El profesorado cree que, una vez finalizado el ciclo, buena parte de los estudiantes ha superado las dificultades de aprendizaje y, por ende, adquirido los contenidos mínimos.

La octava cuestión que reflexiona sobre la adecuación del profesorado que imparte en estos ciclos, el 69% (alto: 16, muy alto: 53) de los profesores creen que es muy adecuada la titulación requerida aunque hay docentes con un porcentaje del 31% (bajo: 31%, muy bajo: 0%) que reconocen que ha sido negativo que los profesores de Secundaria impartieran en estos ciclos en detrimento de los maestros que lo venían haciendo en los PGS o los PCPI. Prueba de ello es la siguiente observación: “Ha sido un error pedir titulación de Secundaria. Son mejores los maestros” (Figura, 13).

PREGUNTAS	MUY BAJO 1		BAJO 2		ALTO 3		MUY ALTO 4	
	Nº CUEST.	PORC.	Nº CUEST.	PORC.	Nº CUEST.	PORC.	Nº CUEST.	PORC.
1	0	0%	2	10%	10	53%	7	37%
2	1	5%	11	58%	7	37%	0	0%
3	1	5%	3	16%	9	47%	6	32%
4	3	16%	9	47%	7	37%	0	0%
5	5	26%	5	26%	7	37%	2	11%
6	1	5%	4	21%	12	63%	2	11%
7	1	5%	4	21%	12	63%	2	11%
8	0	0%	6	31%	3	16%	10	53%

Figura 13. Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

La novena cuestión trata de reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de estos ciclos, que los subdividiremos en ventajas académicas, ventajas laborales, otras ventajas y desventajas.

En primer lugar destacamos las siguientes ventajas

1. Ventajas académicas

- Tienen la oportunidad de usar los módulos específicos (módulos de las unidades de competencia del catálogo nacional de las cualificaciones) que les pueden resultar más interesantes, que lo que estudian en ESO, y están más motivados en ese sentido.
- Tener acceso directo a continuar estudios de Grado Medio.

- Módulos adaptados.
- Rompen con la situación de fracaso porque estos ciclos son más prácticos.
- Es una oportunidad buenísima para obtener el título de ESO que jamás obtendrían por las vías normales.
- Es una oportunidad para obtener un título e intentar proseguir y mejorar a nivel educativo.
- Conseguir una salida a los alumnos que les cuesta mucho estudiar y amontonan problemas de toda índole.
- Otra ventaja es seguir dentro del sistema educativo en una sociedad donde no tendrían trabajo en el momento actual.
- Conseguir una salida a los alumnos que les cuesta mucho estudiar y amontonan problemas de toda índole.

2. Ventajas laborales

- Titular el nivel 1 de cualificación profesional.
- También es una muy buena oportunidad para iniciarse en un oficio que puede ser un trabajo en el futuro.
- Constituye una salida profesional buena.
- Conocer un oficio.

3. Otras ventajas

- Perspectiva de cambio en sus vidas para mejorar.
- Constituye una salida profesional buena.
- Acercarse a la vida real.
- Se les da el tiempo suficiente para la maduración necesaria de los propios alumnos.

En segundo lugar, destacamos los siguientes inconvenientes

- La ratio de 20 alumnos no permite una adecuada atención a la diversidad.
- No poder matricularse en el perfil hacia el que se sienten más motivados por falta de plazas.
- Los alumnos vienen al centro con información de amigos o conocidos que cursan los estudios en el centro.
- Alumnos derivados con 15 años, supone que se les obliga venir a clase.
- Poca implicación derivada de las familias, motivado por la situación socio-económica.
- Indisciplina, tardan en adaptarse a un clima adecuado de trabajo más de un trimestre.

- Algunos no lo logran.
- Padres incompatibles que necesitan consejo y seguimiento. Falta de confianza en los profesores.
- Permisividad de los alumnos.
- Nos llega demanda de jóvenes para nuestro perfil de 15 años.
- La desidia que hay en el alumnado. La poca capacidad de trabajo y de baja responsabilidad.
- A mi juicio se hace mal la selección del alumnado y por eso los pocos que si quieren trabajar se ven arrastrados por alumnos que desprecian todo lo que les suponga el mínimo esfuerzo y algunos se introducen en hábitos muy poco saludables.
- Los grupos son muy heterogéneos.
- Mucha diversidad de los alumnos lo cual dificulta el aprendizaje.
- Traen muy poca base.
- Tienen bastantes deficiencias y la Básica se ha convertido en un aparcamiento de alumnos con problemas.
- En infinidad de los casos, los padres no conocen la idoneidad del perfil escogido. En este curso 2016-2017 al menos dos casos.
- En pocas ocasiones hay apoyo por parte de las familias, que en muchas ocasiones justifican el elevado absentismo que hay en las aulas. Los alumnos no tienen interiorizado el trabajo constante ni demuestran esfuerzos o ganas de mejorar.
- Salvo contadísimas excepciones las familias no colaboran con el profesorado ni en el control de asistencia, ni en la educación, y ni respeto que deben inculcar a sus hijos para su correcto comportamiento en el centro.
- La mayoría de los padres defienden cualquier comportamiento negativo de sus hijos y exigen del equipo educativo todos los derechos para sus hijos que en contrapartida parecen no tener ninguna obligación. Nunca exigen calidad en la enseñanza sino que no se tenga en cuenta o se soporte el mal comportamiento de sus hijos llegando incluso a amenazar a los profesores con denunciarlos en Dirección Provincial si no se pliegan a los derechos de sus hijos.
- En muchos casos hay un gran pasotismo por parte de los padres. Entregan a sus hijos para que los eduquemos y les enseñemos.
- Las familias no se implican en la evolución del hijo durante el curso.

5.4. Resultados del análisis de contenido a las entrevistas

La cifra total de alumnos y alumnas ascendió a 43 con edades entre los 15 a los 21 años.

En función de las respuestas obtenidas a lo largo de las entrevistas, las estructuramos en seis categorías, estableciendo subcategorías para reforzar la categoría principal. Los resultados del análisis fueron los siguientes, a saber:

1.-Categoría de análisis

Causas del fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria

Subcategorías de análisis

1.1. Motivos académicos

A La mayoría de los estudiantes no le gusta estudiar, ha tenido faltas por su absentismo escolar y partes por su mal comportamiento tanto en el centro como en el aula y suspende entre cuatro y ocho asignaturas en la ESO. Nos encontramos con 33 discentes que han repetido entre primero y segundo de la ESO una sola vez, cinco estudiantes que han repetido dos veces en la ESO y cinco discentes que han repetido una sola vez en tercero de la ESO. Por otra parte, ocho alumnos han repetido en EP, seis estudiantes en segundo o en cuarto de EP y dos alumnos en sexto de EP.

1.2. Motivos de salud

En el primer caso, el alumno con las iniciales R.H.M. vivió una larga enfermedad que le impidió concluir tercero de la ESO. “Tuve una enfermedad (...), que duró cinco años y uno tuve que estar en el hospital. Cursé hasta tercero de la ESO, y, como vi que no podía, los profesores me aconsejaron la FPB”. En el segundo caso, una alumna con las iniciales I.M.A. tuvo un accidente de tráfico, cuando cursaba sexto de EP, en el que perdió a un familiar y con secuelas físicas que tuvo que tratar durante la etapa de la ESO¹⁵. “En la excursión de fin de curso estábamos jugando con el balón y se nos coló a la carretera, al ir a buscarlo, nos pilló un vehículo, tuve secuelas en la cara y muchas operaciones maxilofaciales. Mi hermano falleció, mis padres se separaron y repetí en tercero de la ESO. Pasé a cuarto con suspensas y volví a repetir. No llegué a completar cuarto porque escogí la FPB”.

¹⁵ Por motivos de confidencialidad, el acrónimo del alumno o alumna no corresponde al original.

1.3. Convivencia en el centro de origen

Un alumno con iniciales E.M.A. vivió situaciones de acoso escolar en la ESO afectando a su rendimiento académico. “Sufrí situaciones de bullying en la ESO. Estos chichos son del barrio, y, claro, eran seis contra uno –apostilla-. Repetí dos cursos en la ESO, y, ante la falta de apoyo de los profesores, el orientador ante el problema, me sentí desmotivado y no acabé la ESO. Opté por la FPB para hacer el ciclo de Electricidad porque un familiar es electricista”.

1.4. Otras causas

Una alumna con iniciales R.M.L. vivió, durante el transcurso del segundo curso de la ESO una relación sentimental que tuvo como fruto el nacimiento de un niño del que el padre, en la actualidad, no se hace cargo: “Tuve una relación con un chico en segundo de la ESO y en ese tiempo me quedé embarazada. El padre no se hace cargo de él y estoy recibiendo el apoyo de mis padres y de mi nueva pareja. Durante el tiempo que duró la relación y el embarazo no estudiaba. Me quedé en segundo de la ESO y decidí ir por FPB”. Las malas compañías en el caso de R.S.G. no eran las adecuadas: “Hace un año tuve un problema con la justicia por un robo que hizo un amigo mío, y justamente estaba con él. Toda la responsabilidad me cayó a mí, y a mi amigo poca. Estoy vigilado por un año por el juez y la asistente social. Estoy agobiado y no quiero estudiar”.

1.5. Implicación del claustro de profesores y del equipo de orientación del centro de origen

La mayoría del estudiantado afirma que los profesores no ponían las medidas necesarias para evitar el fracaso escolar. Los docentes entendían que era más falta de estudio que de dificultades de aprendizaje. Por otra parte, el papel de orientador del centro, según los mismos, es el de informar sobre las posibles alternativas académicas a la ESO. A pesar de todo, hay alumnos y alumnas que reconocen que tuvieron apoyo académico por parte del profesorado junto con el orientador y que no lo supieron valorar.

2.-Categoría de análisis

Elección de estos programas formativos por parte del estudiantado de la Educación Secundaria Obligatoria

Subcategorías de análisis

2.1. Posibilidades académicas

La mayoría del estudiantado accede con la expectativa de graduarse en la ESO -dado que el nivel de FPB es más asequible- y para el acceso a un CFGM.

2.2. Posibilidades laborales

La mayoría del estudiantado cree que es una buena posibilidad de aprender un oficio a través de las prácticas que ofrecen estos ciclos de FPB.

2.3. Elección personal, familiar o por los conocidos en el centro de FP

Los discentes eligen estos ciclos de forma personal y apoyados por los padres. Ahora bien, la mayoría elige estos ciclos sin prestar una atención a la familia profesional escogida, estableciendo el interés en la misma a lo largo del curso y en base a los módulos específicos. Por último, hay casos que reconocen que eligieron estos estudios porque conocían a estudiantes del centro, o estudiantes de su centro de origen que querían hacer los mismos.

3.-Categoría de análisis

Propósitos del estudiantado de la FPB

Subcategorías de análisis

3.1. Los propósitos que espera el alumnado en el módulo profesional de FCT

La mayoría pretende mejorar su formación profesional. Un alumno con las iniciales D.M.S. pide que en lo integren en el centro de trabajo: “Quiero que me traten como un trabajador más”, por otro, otra alumna con las iniciales A.M.S. espera que el tutor del centro de trabajo mencione sus errores: que me diga en todo que lo que me equivoco”.

3.2. Los propósitos que esperan al finalizar estos estudios

La mayoría de los discentes se decanta por un CFGM de la misma familia profesional, pero no cerrando la puerta a poder trabajar en las vacaciones escolares o para un tiempo determinado, y, a poder ser, en el centro de trabajo donde hizo sus prácticas. En cuanto a la elección del CFGM, una alumna con iniciales R.J.R, no se siente cómoda en el ciclo de FPB: “No me gusta el ciclo de FPB que estoy estudiando y quiero hacer un GFGM de distinta especialidad”. Al intentar ahondar en esas causas señala: “El ciclo de Grado Medio que quiero estudiar no tiene FPB”. Por último, un grupo poco numeroso se decanta por el mundo laboral.

4.-Categoría de análisis

Organización en el estudio por parte del alumnado de FPB

Subcategorías de análisis

4.1. El tiempo de estudio del alumnado

Los estudiantes de FPB no establecen un tiempo determinado para el estudio, y, en algunos casos, sólo se limitan a hacer los deberes. Todos señalan que con lo oído en clase es suficiente y en época de exámenes, en ciertos casos, repasan unas horas antes de los mismos.

4.2. Técnicas de estudio

Los discentes no conocen las técnicas de estudio para enfrentarse a cada uno de los módulos profesionales.

4.3. La prelación de las asignaturas por parte de los alumnos/as

Los estudiantes señalan que interesan los módulos específicos por su componente práctico frente a los módulos generales que no gozan en su conjunto de la misma aceptación porque les recuerda a la de etapa de la ESO. Sin embargo, y según sus intereses, hay discentes que prefieren ciertos módulos generales, depende del interés y de los gustos- y otros que no les llaman la atención y los aborrecen.

5.-Categoría de análisis

Actitud del alumnado y del profesorado de la Formación Profesional Básica

Subcategorías de análisis

5.1. Las relaciones con los compañeros/as

Todos los estudiantes consideran que el clima de la convivencia tanto en el centro como en el aula no es de normalidad. Reconocen que hablan mucho e interrumpen las clases. También hay casos de enfrentamientos y faltas de respeto entre los mismos y al profesorado. La alumna, S.J.S, reconoce que le “pierde la boca” en su comportamiento en el aula.

5.2. Las relaciones con el profesorado

Según los estudiantes, los profesores tienen mucha paciencia y les ayudan mucho para que aprueben el curso.

6.- Categoría de análisis

Situación familiar del alumnado de Formación Profesional Básica

Subcategorías de análisis

6.1. Estructura Familiar

La mayoría de los estudiantes, un total de 27, vive con sus progenitores, frente a los 11 estudiantes que viven con uno de los progenitores pero con el otro tienen relación. Concretamente, tres estudiantes no tienen relación con uno de los progenitores. Algunos de estos alumnos de FPB tienen hermanos y hermanas.

Entre todos los testimonios encontramos casos muy excepcionales, por ejemplo, un alumno A.R.S. perdió al padre durante su preadolescencia: “Murió mi padre y estoy viviendo con mi madre”. En el caso de un alumno con iniciales S.J.K. tuvo un hermano internado en un centro de menores por un hurto y que tuvo como consecuencia el distanciamiento del padre: “Mi hermano estuvo en Zambrana¹⁶ durante seis años y nos abandonó mi padre”. Por último, el alumno con iniciales J.H.S. tuvo a un progenitor en la cárcel por un asunto con el tráfico de drogas: “Mi padre estuvo en la cárcel durante veinte años por las drogas”.

6.2. El nivel socioeconómico del núcleo familiar

La mayoría de las familias son de clase media baja y con trabajos en el sector primario, secundario y terciario, añadiendo en algunos casos, por cuestiones de la crisis económica, la imposibilidad de estabilidad laboral de alguno de los progenitores, o que se encuentran desempleados.

6.3. Estudios de los padres/tutores

Los padres o tutores o no tienen estudios completos, y los que tienen ostentan estudios básicos y de formación profesional, salvo el caso de una alumna F.R.S. con padres con estudios universitarios.

6.4. Situación académico/ laboral de los hermanos/as

Según los testimonios de los estudiantes, los hermanos y las hermanas se encuentran estudiando o trabajando.

6.5. Apoyo de los progenitores o tutores ante estos ciclos

¹⁶ Zambrana es el nombre del centro de menores que se encuentra en la ciudad de Valladolid.

El alumnado defiende que sus progenitores apoyan la decisión de estudiar estos ciclos de FPB, a pesar de la poca información que tienen sobre los mismos, con expresiones como: “Hazlo. Es por tu bien”, “que haga algo en la vida” o “que haga lo que más me guste”.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1. Limitaciones en el trabajo

Antes de llevar a cabo cualquier comentario sobre los resultados obtenidos es necesario señalar las múltiples limitaciones con las que cuenta nuestro trabajo. En este sentido, hay que reconocer que en nuestro afán de conocer la posible evolución de los factores actitudinales relacionados con la autoestima de los estudiantes de FPB, hemos procedido a aplicar el cuestionario AFA-A a los alumnos del primer curso y a los del segundo curso, buscando establecer una comparación entre ellos que nos permitiera inferir una posible influencia positiva o negativa de la formación cursada. Sabemos que no se trata de los mismos estudiantes, pero pensamos que el contraste de estos datos con las valoraciones del profesorado y de los propios estudiantes nos pueden dar pistas sobre el sentido en el que la FPB puede influir sobre la superación de sus condicionantes personales. De otra manera, en función del plazo de tiempo con el que contamos nos hubiera sido inviable cualquier tipo de comparación.

Tenemos claro también que del cuestionario ofrecido al profesorado no podemos obtener conclusiones rigurosas, pero albergamos la esperanza de encontrar tendencias de opinión, sobre todo cuando las respuestas adquieren porcentajes elevados en algún sentido, que nos permitan atisbar algunos aspectos del funcionamiento y el grado de validez que esta opción académica-profesional supone para los estudiantes que la cursan.

Por último, reconocemos lo limitado de la muestra aunque considerando el contraste que suponen las aportaciones de tres centros educativos de una ciudad en la que son seis los que imparten esta modalidad profesional, pensamos que los datos obtenidos plantean una cierta representatividad a nivel local y pueden ser referencia para posteriores estudios realizados con mayores medios y tiempo.

Nuestro trabajo no es el primer estudio que aborda los ciclos de FPB también existen otras investigaciones que, realizadas, dentro de los parámetros cuantitativos y cualitativos, en los centros de FPB de la Ciudad Autónoma de Ceuta y de la Comunidad de Madrid, durante el primer el curso de su implantación (2014-2015), mencionan que los estudiantes que acceden a los ciclos no poseen los contenidos mínimos para poder superar la etapa obligatoria. Esta circunstancia puede deberse a los problemas de adaptación al entorno escolar, las dificultades de aprendizaje y la exclusión social (Cacheiro, García y Moreno, 2015; Fernández & Pérez, 2015).

Nuestra investigación ha combinado el método mixto (los cuestionarios AFA- A, los cuestionarios del profesorado y las entrevistas semiestructuradas) tanto para ahondar en los problemas de los estudiantes como para valorar los ciclos a través del profesorado.

6.2. Discusión de los resultados obtenidos del estudiantado

1. El factor autoestima académica aparece como el más débil en un porcentaje elevado de estudiantes del primer curso llegando al 53,6% (0-25: 17,5%, 25-50: 36,1%) frente al 46,4% (50-75: 34%, 75-100: 12,4%) por encima del percentil 50 que se encuentran razonablemente satisfechos con su autoestima académica, son 7,2 puntos porcentuales entre cada grupo de percentiles. Este dato entendemos que refleja la influencia de una generalmente problemática historia académica en la percepción desarrollada respecto al desenvolvimiento en el trabajo escolar y las consecuencias que supone desde el punto de vista del afrontamiento de nuevos retos en este ámbito, y con una actitud, como parece ser reflejan las entrevistas, que carece de disciplina en el comportamiento y de desafección al sistema educativo. Este fracaso desciende a lo largo del segundo curso por las expectativas puestas en las FCT, en los CFGM y a la confianza que van ganando en ellos mismos a través de la integración tanto en el aula como en el centro. Pero también se debe esta circunstancia a que una parte de los estudiantes durante el primer curso abandonan el curso, son expulsados de los centros o repiten primer curso. Prueba de ello es que el 55,6% (50-75: 47,6%, 75-100%: 8%) están por encima del percentil 50 durante el segundo curso de la ESO frente al 44,4% (0-25: 7,9%, 75-100: 36,5%) que se encuentran por debajo del percentil 50, y, por tanto, tienen una estable autoestima académica, supone 9,2 puntos porcentuales al alza con respecto a primero. Por tanto, a tenor de estos datos, reflexionamos que la formación adquirida en los dos años de FPB crea razonables expectativas para que el estudiantado continúe por la formación académica o por el mercado laboral¹⁷.
2. Cuando se desagregan los datos en alumnos y alumnas resulta significativa la diferencia entre el porcentaje de alumnos que presentan autoestima académico por debajo del percentil 50 (59%) (0.25: 26%, 25-50: 33%) y el de las alumnas que presenta un 46% (0-25: 5%, 50-70: 41%) con una diferencia de 13 puntos durante el primer curso. Lo que parece indicar una mayor resistencia de estas

¹⁷ Las reflexiones expuestas a lo largo de este subapartado se basan en el contenido de las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes de FPB.

últimas a minusvalorarse ante las dificultades académicas. Parece ser que esta tendencia se vuelve a dar en el segundo curso de la FPB con un 46% (0-25: 9%, 25-50: 37%) en los alumnos y un 41% (0-25: 6%, 25-50: 35%) en las alumnas. Ahora bien, la tendencia al fracaso en los alumnos se intenta revertir con un descenso de 13 puntos porcentuales en segundo con respecto a primero.

3. El factor autoestima emocional obtiene un porcentaje bajo con un 56% (50-75: 31%, 75-100: 25%) por encima del percentil 50 frente al 44% (0-25: 13%, 25-50: 31%) por debajo del percentil 50 en el primer curso, con 12 puntos porcentuales de diferencia. Esto nos puede indicar que un número significativo de estudiantes encaran las situaciones que viven en la actualidad o que han vivido en el pasado (a pesar que puedan repercutir en su actitud en el centro y en la autoestima académica) con cierta seguridad. Aun así el 44% que se sitúa por debajo del percentil 50 representa un importante colectivo de chicos y chicas que unen a su baja autoestima académica algunos desajustes emocionales. Sin embargo, podemos decir que se trata de un porcentaje mejor que el obtenido en el factor autoestima académica. Entre las circunstancias que han vivido los estudiantes están: la incompreensión por parte de los centros educativos ante las dificultades de aprendizaje, los problemas en las relaciones de pareja, los problemas en las relaciones familiares, los problemas en las relaciones con el grupo de iguales, los problemas de salud y, por último, los problemas por el acoso escolar.

Con respecto a segundo curso hay una evolución al alza de 10,7 puntos porcentuales: el 66,7% (50-75: 36,5%, 75-100: 30,2%) frente al 33,3% (0-25: 11,1%, 25-50: 22,2%). Esta evolución se puede deber a que van adquiriendo una madurez por medio del reconocimiento a la evolución académica por parte del profesorado del centro, por la posible asunción de responsabilidades en las empresas, a través de las FCT, y por el apoyo del entorno (familia e iguales) por los logros alcanzados.

4. Cuando se analizan estos resultados por sexos se marca la diferencia entre la autoestima emocional de los alumnos y la autoestima emocional de las alumnas en el primer curso a infravalorarse emocionalmente en este último grupo. El porcentaje de alumnos es de un 31% (0-25: 8,6%, 25-50: 22,4%) frente al 64% (0-25: 21%, 25-50: 43%) de alumnas que se encuentran por debajo del percentil 50 y con una distancia significativa de 33 puntos porcentuales. Por lo que se puede percibir en este dato es que los alumnos son más seguros al encarar las situaciones frente a las alumnas que pueden tener

una actitud de inseguridad. Ahora bien, a medida que el curso va avanzando y con la ayuda de los profesores, los estudiantes y, en especial las alumnas, parece que ser, a tenor de las puntuaciones obtenidas, que un número considerable de casos mejoran su problemática emocional. Prueba de ello es que en segundo curso el 30% (0-25: 6%, 25-50: 24%) de los alumnos y el 41% (0-25: 23%, 25-50: 18%) de las alumnas tienden todavía a minusvalorarse en el factor autoestima emocional. Este dato supone una caída de 33 puntos porcentuales con respecto a primero en el grupo de las alumnas. La consecuencia, a tenor de las entrevistas, moldean la actitud de inseguridad por el apoyo y el reconocimiento del profesorado ante sus logros académicos y por el apoyo de la familia.

5. Según los resultados obtenidos, el factor autoestima familiar y el factor autoestima social son las categorías que en primero y en segundo obtienen una puntuación razonablemente buena en el autoestima social con el 98% (50-75: 58%, 75-100: 41%) en primero y en segundo (50-75: 57,1%, 75-100: 41,3%), salvo el caso de un alumno (entre los cuartiles 0 y 25) en primero y de otro alumno en segundo (entre los cuartiles 25-50) que se encuentran por debajo del percentil 50. Por otra parte, el factor autoestima familiar obtiene una puntuación del 99% y el 100% en primero y en segundo salvo una alumna de segundo (entre los cuartiles 25 y 50) que se encuentra por debajo del percentil 50. Por otra parte, el factor autoestima familiar obtiene una puntuación del 99% y el 100% en primero y en segundo salvo una alumna de segundo (entre los cuartiles 25 y 50) que se encuentra por debajo del percentil 50.

Lo que nos trasladan estos datos podría interpretarse de múltiples formas: una sería que la mayoría de los estudiantes parecen ser capaces de evitar que su problemática académica repercuta en sus relaciones sociales y/o familiares. Otra podría expresar que las respuestas obtenidas pueden ser más el exponente de un deseo que de una realidad, a juzgar por los problemas que un número considerable de ellos presenta en el ámbito emocional. O, por último, quizá los ámbitos social y familiar estén actuando como refugios compensadores de sus problemas escolares.

6.3. Discusión de los resultados obtenidos del profesorado

1. Los ciclos de FPB son aceptables por parte del profesorado porque da a los estudiantes una buena oportunidad para que titulen en la ESO y tengan un oficio en el que poder desenvolverse dentro del mundo laboral, o bien, porque

les facultan a los Ciclos Formativos de Grado Medio con un 90% (alto: 53%, muy alto: 37%). Ahora bien, aunque la idea es buena la práctica los resultados no son los esperados para este tipo de enseñanzas¹⁸.

2. Esto produce una razonable desafección en el profesorado debido a su experiencia con estos estudiantes, de los cuales apostillan que su aprovechamiento es bajo según la opinión manifestada por un 63% (muy bajo: 5%, bajo: 58%). Consideran que los alumnos/as no valoran la oportunidad que se les brinda por parte de la administración, fundamentalmente en lo referido a las clases teóricas correspondientes a los módulos genéricos, lo cual va en detrimento de los módulos específicos de la familia profesional correspondiente.

El profesorado indica que una buena parte de los alumnos fracasan en esta etapa por no promocionar de curso o por abandono. Según las memorias académicas (julio de 2015 y 2016) que obran en los centros educativos, en el primer curso que se implantó la FPB, el curso 2014-2015, de 201 estudiantes matriculados, un 26,4% abandonó durante el primer curso de FPB, un 18,4% que no promocionó y un 55,2% promocionó al segundo curso de FPB. Si sumamos los porcentajes de abandonos y no promocionados, un 45% fracasa escolarmente en el primer curso. Por otra parte, los datos del curso 2015-2016, en el que añadimos el ciclo de Cocina y Gastronomía que se implantó en el IES “Diputación Provincial”, en primer curso, de 185 estudiantes, un 20% abandonó, un 28% no promocionó y un 52% promocionó, mientras en segundo curso, de 102 estudiantes, un 11% abandonó, un 13% repitió y un 76% tituló.

Los porcentajes de fracaso transmiten la idea de que, ni siquiera con medidas educativas extraordinarias, el sistema educativo es capaz de rescatar a buena parte del alumnado con dificultades.

3. A pesar de lo indicado anteriormente, el 79% (alto: 47%, muy alto: 32%) de los profesores se encuentran razonablemente satisfechos con su desempeño docente y que reconocen que sienten satisfacción personal por la progresión de los estudiantes.
4. En cuanto al contenido teórico-práctico de los ciclos de FPB, el 63% (bajo: 16%, muy bajo: 47%) del profesorado considera que el contenido se adecua poco al perfil profesional por la carga importante del bloque común del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (módulos formativos genéricos), porque los estudiantes muestran poco interés hacia estos módulos a diferencia de lo que

¹⁸ Las reflexiones, realizadas para la discusión de resultados en el apartado del profesorado, se basan en las observaciones de los propios cuestionarios.

ocurre con los módulos formativos relacionados con las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones (módulos formativos específicos) dado el carácter profesionalizante de estos ciclos y los módulos de FCT.

5. En cuanto al perfil de alumnado que frecuenta estos ciclos, los profesores consideran con una amplia mayoría del 52% (muy bajo: 26%, bajo: 26%) que tienen un perfil académico razonablemente bajo. Este dato se puede deber a que los estudiantes vienen desde los centros de origen con desafección al sistema educativo motivados por los resultados académicos, la falta de hábitos de estudio, el mal comportamiento y la falta de interés por estos ciclos.
6. Resulta relevante que al referirse a los cambios experimentados por los estudiantes, los profesores se sienten razonablemente satisfechos en un 74% (alto: 63%, muy alto: 11%). Subrayan especialmente el hecho de que un 1/3 de los mismos, aproximadamente, acceden a cursar CFGM tras superar la FPB. Es decir, que el 74 % de los profesores valoran positivamente la evolución experimentada por los estudiantes a lo largo de los dos años del ciclo de FPB. Los profesores creen que han conseguido los objetivos de la etapa.
7. Con respecto a la idoneidad del perfil profesional de los profesores, el 69% de ellos aprecian que la titulación se adecua a las distintas materias que configuran el currículo. Salvo una manifestación discordante que apunta en la dirección de la vuelta a estos ciclos, tal y como sucedieron en los PGS o los PCPI, de maestros. Esta reflexión se basa en que los maestros tienen una formación pedagógica y metodológica adecuada en detrimento del profesorado de secundaria que ha sido adquirida en un año a través del CAP o por el Máster en Formación del Profesorado.
8. Con respecto a la novena pregunta sobre la que los profesores reflexionaron de las ventajas e inconvenientes que tienen los estudiantes que lo cursan. Esta cuestión se dividió en ventajas referidas a la formación, ventajas laborales, otras ventajas y desventajas.

Entre las ventajas referidas a la formación, cabe subrayar la inclusión de los módulos específicos que ha permitido a los estudiantes trazar un camino por la vertiente de formación profesional (dado el marcado carácter académico de la ESO), con el añadido de posibilitar el acceso directo a los Ciclos Formativos de Grado Medio. Asimismo, la adaptabilidad de los módulos profesionales a las necesidades educativas de los estudiantes, les alejan de la tendencia al fracaso escolar experimentada en la ESO, dándoles la posibilidad de obtener un título.

Entre las ventajas laborales, destacamos que el alumnado alcanza el nivel 1 de Cualificación Profesional, iniciándose su especialización profesional y ampliando sus posibilidades de acceso al mundo laboral.

Otras aportaciones a tener en cuenta son las mejoras que puedan producirse en cuanto a la maduración personal y la superación del estigma del fracaso escolar generado en etapas anteriores.

La problemática referida a estos estudiantes, señalada por los profesores, se concreta en:

- La ratio de los grupos dificulta la atención a la diversidad.
- Las dificultades para matricularse en el perfil solicitado por la falta de plazas ante una mayor demanda de solicitudes para cursar una especialidad concreta. (los estudiantes, en ocasiones, reciben la información por parte de los amigos y conocidos que frecuentan los ciclos de FPB y no a través de los centros de Secundaria).
- La corta edad de los estudiantes (existe una proporción alta de alumnos con 15 años) que convierte la FPB en un estacionamiento para los estudiantes con fracaso escolar, con poca base académica y comportamientos de resistencia ante estos ciclos dada la experiencia de fracaso de la etapa obligatoria.
- El profesorado reclama apoyo y no una actitud de defensiva o de indiferencia por parte de las familias, ante la idea de estas de que los centros educativos deben ser los responsables de la educación y de la formación de sus hijos, eludiendo su respectiva cuota de responsabilidad – en atajar el absentismo escolar o el mal comportamiento en el centro- para ayudar a que estos estudiantes sean buenos trabajadores y ciudadanos responsables.

6.4. Futuras líneas de avance

Como hemos podido apreciar, a partir de los datos obtenidos, son múltiples las incógnitas que se plantean respecto a la adecuación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica como salida académico-profesional de los estudiantes que la cursan y sobre los cambios que puede generar en ellos. De las respuestas que pudiéramos obtener, podría derivarse la toma de decisiones que consolidaran el modo de operar de los distintos elementos personales, curriculares y organizativos que caracterizan esta modalidad profesional y/o favorecer aquellos cambios necesarios para mejorar su funcionamiento en aras de conseguir los objetivos de reducción del abandono escolar temprano que caracteriza a nuestro sistema educativo.

De ahí que consideremos la conveniencia de proponer como futuras líneas de trabajo, en el marco de procesos de indagación más exhaustivos, las siguientes cuestiones:

- ¿Puede la FPB promover cambios actitudinales y motivacionales en el alumnado que la cursa que favorezcan su reinserción académica y la superación de sus resistencias al ámbito escolar y sus problemas de aprendizaje?
- ¿En qué medida la provisión, al profesorado que actúa en FPB, de formación específica referida a aspectos metodológicos y psicopedagógicos, reduciría los niveles de fracaso de los estudiantes y mejoraría una mayor satisfacción de su práctica profesional?
- ¿Qué beneficios generaría en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de FPB una intervención específica, desde la acción tutorial, sobre las familias?
- ¿Cómo influye la edad de acceso de los estudiantes a la FPB en su rendimiento a lo largo de la misma?
- Planteamientos similares pueden ser motivo de investigación en los programas profesionales de FPB dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.

7. CONCLUSIONES

Los ciclos de FPB suponen un punto de inflexión porque se encuadran dentro del nivel de la FP, por ende, son profesionalizantes, mientras que los PGS, los PIP y los PCPI se encuadraban en la etapa de la ESO y tenían un perfil más académico (LOGSE, 1990, LOCE, 2002, LOE, 2006, LOMCE, 2013). Además, estos ciclos cuentan con un financiamiento por parte del Fondo Social Europeo y por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para impulsar la inserción laboral y reducir el abandono educativo temprano.

Con respecto al primer objetivo específico, identificamos una actitud por parte del alumnado de desafección al sistema educativo a causa de la falta de respuesta adecuada a sus necesidades educativas en los centros que les han escolarizado¹⁹. Estos estudiantes tienen carencias académicas, son estudiantes con una actitud desafiante generada por un mal comportamiento acentuado durante la etapa de Secundaria, y que tiene como trasfondo frustraciones a nivel escolar y familiar que repercuten en sus propias emociones y todo ello entendemos que puede producir un estancamiento en el proceso madurativo del estudiante durante la etapa de la ESO.

Las informaciones que hemos obtenido nos transmiten que, cuando llegan a la FPB, la actitud de rechazo de los primeros meses del curso se pasa, por la implicación de los profesores, hacia una actitud receptiva al aprendizaje académico, al aprendizaje profesional y al aprendizaje personal. A los estudiantes se les valoran los progresos por parte del profesorado y por parte de las familias. Pero también van interiorizando una actitud de responsabilidad para enfrentarse a las prácticas de empresa (FCT). Todo ello se facilita por el clima de convivencia de la propia aula y por la integración en cada una de las actividades a nivel grupal o a nivel de centro. Por ello, los centros en los que se imparten los ciclos de FPB se adecuan a las necesidades de los estudiantes con el objeto de que tengan los mejores éxitos en esta etapa.

¹⁹ Recordemos los resultados obtenidos por nuestro país en el programa PISA 2015, que señalan un índice de alumnos repetidores superior a la media de la OCDE, solo el 66% de los estudiantes españoles participantes en esta edición de PISA no había repetido curso, ascendiendo este porcentaje en la OCDE al 84% y en la UE al 85%, 18 y 19 puntos porcentuales más (INEE, 2016). Lo cual nos hace preguntarnos si resulta oportuno implementar en nuestros centros educativos nuevas estrategias que permitan ayudar a mejorar el rendimiento del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.

En esta línea nos atrevemos a realizar algunas recomendaciones que consideramos pueden mejorar la atención educativa de los centros, así subrayamos:

- La importancia de diseñar y desarrollar un plan de acción tutorial en el que participen el orientador del centro, los tutores y demás profesorado de FPB, en el que tenga cabida el seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos/as, partiendo de una valoración inicial de sus características y necesidades educativas. Sería conveniente en este diagnóstico inicial no olvidar los factores actitudinales y su conexión con el autoconcepto, en cada caso. En nuestro caso, las entrevistas individuales, mantenidas con los chicos y chicas, han resultado un instrumento muy valioso para poder conocerles y entenderles.
- La promoción entre el profesorado del uso de metodologías activas y funcionales que partan del planteamiento de situaciones o problemas que conecten con vida laboral y personal de los estudiantes, así como apostar de manera clara en el aula y no solo de forma complementaria, por el uso de las nuevas tecnologías (tal y como proponen Cacheiro, García y Moreno (2015) en los centros educativos que imparten la FPB en la Ciudad Autónoma de Ceuta).
- Atender, dentro del plan de acción tutorial, otros aspectos como la educación emocional, las relaciones sociales tanto en el centro como en los centros de trabajo, la educación para la salud y la organización en el estudio.
- Continuar el proceso de integración de estos estudiantes en la vida del centro animándoles a participar en las actividades programadas con otros niveles educativos (ESO y Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior) y no sólo con los grupos de FPB. Por ejemplo, realizar a principio de curso un tiempo para la convivencia con el objeto de que conozcan los estudiantes, trabajar la mediación por parte de los equipos de orientación, estableciendo un grupo de mediación dentro del aula con el objeto de mediar en situaciones que puedan perturbar la marcha de los grupos. Así como actividades concretas adaptadas a cada especialidad y actividades para fomentar la igualdad de oportunidades, el fomento del deporte escolar, la inclusión en el programa Erasmus+ y en programas a nivel nacional para que conozcan la riqueza medioambiental, cultural y patrimonial de España. Pruebas de ello son el programa de “Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados” y el programa de “Rutas científicas, artísticas y literarias”, financiados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- El plan de orientación académico y profesional convendría organizarlo en torno a seminarios, talleres y ferias en los que estuvieran representadas todas las empresas que colaboran con cada especialidad tanto de FPB como de los CFGM, organizados por los centros educativos y por instituciones locales, provinciales, autonómicas y estatales. A nivel grupal e individual, proponer actividades para aprender las técnicas de búsqueda de empleo en la red, técnicas y recursos para la elaboración del currículum vitae y para la preparación de las entrevistas laborales, a nivel presencial y on-line, y técnicas para la organización del trabajo escolar. Pensamos que estas propuestas pueden generar un revulsivo y cierto interés para los estudiantes con el objeto de adquirir los conocimientos necesarios para saber desenvolverse en el mercado laboral.

Con respecto a nuestro segundo objetivo específico que es la valoración que hace el profesorado sobre la evolución del estudiantado, los docentes aprecian que hay importantes cambios en los estudiantes que frecuentan las aulas. Los estudiantes acceden con una reacción de enfrentamiento y de resistencia porque presuponen que estos ciclos de FPB son una continuación de la ESO. Ello representa todo un desafío para el profesorado que, a pesar de las circunstancias, se encuentran satisfechos con la labor docente y que entre tantos sinsabores también presentan visos de optimismo y confianza en que los estudiantes superen las dificultades de aprendizaje. Retomando con la actitud del estudiante en el centro educativo que imparte la FPB.

De las primeras resistencias aparecidas en los primeros meses de incorporación, en los que los alumnos/as menos convencidos intentan influir en los más centrados, se pasa progresivamente a un moldeamiento de los grupos a medida que avanza el curso y acaba neutralizándose en el momento en que repiten los estudiantes con una problemática importante al final del primer curso y, también, por la percepción que van obteniendo de una paulatina integración en la dinámica del centro educativo. Este problema de la actitud del alumnado se ve agravado, de manera importante, por el excesivo número de estudiantes dentro del aula dada la gran diversidad y la falta de recursos para atender a tantos estudiantes con dificultades de aprendizaje. El segundo curso de FPB no es tan numeroso, se puede trabajar mejor, según transmiten los profesores, y los estudiantes tienen una actitud más positiva ante la perspectiva de llevar a cabo las prácticas formativas en empresas en el último tramo del tercer trimestre y por la decisión que han de tomar al final de curso en el sentido de optar por continuar formándose en los CFGM o integrarse en el mercado laboral. Los profesores piden el apoyo de las familias, es decir, que participen en las reuniones de principio de

curso, que asistan a las reuniones individuales y que tengan interés no sólo en la evaluación del trimestre también en conocer la especialidad que están cursando y la finalidad de la misma.

En este caso las recomendaciones que planteamos como propuestas de mejora son:

- Potenciar desde la Administración educativa la formación del profesorado a través de grupos de trabajo entre todos los docentes que imparten estos ciclos a nivel provincial, autonómico y estatal para compartir experiencias, recursos, estrategias y metodologías con el objeto de mejorar su práctica docente.
- Impulsar por parte de los equipos de orientación con apoyo de las Administraciones educativas la realización de cursos de formación del profesorado destinados a ampliar los conocimientos pedagógicos y de estrategias para desarrollar con éxito el desempeño docente en esta etapa.
- Limitar, en mayor medida, las ratios de los grupos de FPB o al menos que no sobrepasen las ratios establecidas. También sería necesario implantar la FPB en más centros educativos para cubrir la demanda o ampliar las unidades de los que ya cuentan con ella.
- Promover una mayor relación de los centros educativos con las familias a través de las figuras de orientadores y tutores, para animarlas a participar con asiduidad en la vida del centro e intercambiar experiencias con otras familias que estén teniendo experiencias parecidas. Las escuelas de padres, organizadas por los propios centros educativos o a través de otros organismos oficiales (locales, provinciales y estatales) podrían ser una medida que favoreciera este enfoque.

Por último, concluimos haciendo referencia a la pregunta que supuso el punto de partida de nuestro trabajo

¿La FPB actúa como una vía académico-profesional que genera cambios significativos en las actitudes y competencias de los estudiantes que la cursan, disuadiendo del abandono escolar temprano y promoviendo su desarrollo personal y profesional?

Creemos que aunque no podemos constatar una conclusión definitiva, sí que podemos decir que las informaciones obtenidas derivadas del contacto con los centros, con el profesorado y con los estudiantes, a pesar de poner de manifiesto las múltiples problemáticas que tienen lugar en el funcionamiento de estas enseñanzas, nos aportan una percepción positiva de su utilidad para mejorar la formación de un

significativo número de alumnos, contribuyendo a su superación en los ámbitos personal, profesional y laboral. Ni que decir tiene que la opinión masiva del profesorado en este sentido nos permite pensar que estamos en la idea acertada, sin olvidar la necesidad de revisar y atender a múltiples aspectos en los que es imprescindible seguir mejorando. En suma, el alumnado y el profesorado tienden a valorar en positivo estos ciclos de FPB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amores, F.J. & Ritacco, M. (2015). Programas de Cualificación Profesional Inicial: Percepciones y Perspectivas de Futuro de los Estudiantes en la Provincia de Granada. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 2 (4). doi: <https://doi.org/10.15366/riejs>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Barriocanal, L. (s.f.). *Los itinerarios en la LOCE: ¿calidad para todos?* (sin paginado). Recuperado de: <http://boj.pntic.mec.es/~lbarrioc/itinerarios.doc>
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de educación*, (348), pp. 489-501.
- Blanco, A., Urosa, B. & Morales, P. (2003). *Construcciones de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de la investigación psicopedagógica*. Madrid: Macgrawhil.
- Cacheiro, M^a. L.; García, F. & Moreno, A. J. (2015). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Apertura: revista de innovación educativa*, 7(2), 166-185. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547131>
- Caparrós, N. y Raya, E. (Coords.) (2015). *Métodos y técnicas de investigación en trabajo social*. Madrid.
- Comisión Europea y Consejo Europeo. (2010). Informe conjunto 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta práctica en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010 (*Diario Oficial de la Unión Europea*, (117-2) de 6 de mayo de 2010). Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2010.117.01.0001.01.SPA&toc=OJ:C:2010:117:TOC
- Constitución Española. (1978). (*Boletín Oficial del Estado*, (211), de 29 de diciembre de 1978). Recuperada de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229

- Corrección de errores de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (*Boletín Oficial del Estado*, (112), de 10 de mayo de 1974. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1974-770>
- Cuntada, M^a. T. & González, M^a. T. (2015). La colaboración entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial: el papel del departamento de orientación. *Educatio siglo XXI* 33 (2), 303-322. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/j/233261>
- Decreto 22/2014, de 12 de junio, por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León (*Boletín Oficial de Castilla y León*, (114), de 17 de junio de 2014). Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/fp/es/normativa-publicaciones/normativa-formacion-profesional-basica>
- Díez, E.J. (2000). Estrategias de intervención socioeducativa con alumnos en conflicto en Programas de Garantía Social. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (1), 13-29.
- Diz, M^aJ. (2005). Análise comparativo dos Programas Iniciación Profesional frente dos Programas de Garantía Social. *Innovación educativa*, (15), 333-342.
- EFE. (2014, 17 de octubre). El fondo social europeo financiará el 63% de la implantación de la FPB. *El periódico*. Recuperado de: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/educacion/fondo-social-europeo-financiara-implantacion-fpb-3611373>
- Enguita, M. F. & Levin, H. M. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Revista de educación*, (289), 49-65.
- Fernández, A. & M^a. G. Pérez. (2015). La Formación Profesional Básica. Una alternativa al fracaso escolar. En A. Juanas y A. Fernández (Coords.). *Pedagogía social, universidad y sociedad*. Madrid: UNED.
- Ferrandis, A. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: CIDE.
- García, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: Dificultades y retos del modelo de educación comprensivo. *Revista española de educación comparada*, (26), 135-152. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.26.2015.14445>

- González, M^a. T. & Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e Implicación de los alumnos en la Región de Murcia. *Revista de educación*, n. extraordinario, 210-235.doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247
- González, M^a. T. & Moreno, M^a. (2013). El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de investigación en educación*, 1(11), 118-133. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *PISA 2015. Programa para la evaluación Internacional de Alumnos. Informe español*. Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Jiménez, J. (1999). Descripción y análisis de una experiencia de Garantía Social. *Contextos educativos*, (2), 229-256.
- Jiménez, B., Vicente, B. & Cruz, E. (2006). Evaluación de los Programas de Garantía Social en la modalidad de iniciación profesional en la Provincia de las Palmas. *Revista curriculum*, (19), 233-266.
- Junta de Castilla y León. (2016). *Formación Profesional. Ciclos de Formación Profesional Básica*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/fp/es/oferta-educativa-fp-2016-2017/ciclos-formacion-profesional-basica-fpb/toda-fp-basica-pdf-ciclos-estudia-estudia>
- León, M^a.J. (2000). Los Programas de Garantía Social en Andalucía. Un Estudio Evaluativo. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (4), 1-22.
- Ley de Instrucción Pública (*Gaceta de Madrid*, (1.710), de 10 de septiembre de 1857). Recuperada de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años (*Boletín Oficial del Estado*, (107), de 4 de mayo de 1964). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1964-7546
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (*Boletín Oficial del Estado*, (187), de 6 de agosto de 1970). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (*Boletín Oficial del Estado*, (159), de 4 de julio de 1985). Recuperada de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*Boletín Oficial del Estado*,(238), de 4 de octubre de 1990). Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (*Boletín Oficial del Estado*, (147), de 20 de junio de 2002). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018>
- Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (*Boletín Oficial del Estado*, (307), de 24 de diciembre de 2013). Recuperada de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*Boletín Oficial del Estado*, (106), de 4 de mayo de 2006). Recuperada de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (*Boletín Oficial del Estado*, (295), de 10 de diciembre de 2013). Recuperada de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Marco, J.M^a. & Aguilar, T. (2014). La Formación Profesional Básica ¿un acierto o un error? *Fórum Aragón: revista digital de FEAE- Aragón sobre organización y gestión educativa*, (12), 53-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370164>
- Marín, J.A., García, M. & Sola, J.M^a. (2013). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo*, V.12(1), 83-102.
- Martín, M. (2010). A mis alumnos y alumnas de PCIP. *Participación educativa*, (15), 158-159.
- Medina, C. (2000). La investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e ingeniería neogranadina*, V.10 (1), pp. 80-84.
- Memoria final de curso, 2014-2015. (2015, Julio). CIFP, Rodríguez Fabrés.
- Memoria final de curso, 2015-2015. (2015, Julio). Colegio Salesianos, San José.

- Memoria final de curso, 2014-2015. (2015, Julio). IES Diputación Provincial.
- Memoria final de curso, 2015-2016. (2016, Julio). CIFP, Rodríguez Fabrés.
- Memoria final de curso, 2015-2016. (2016, Julio). Colegio Salesianos, San José.
- Memoria final de curso, 2015-2016. (2016, Julio). IES Diputación Provincial.
- Memoria provisional del curso, 2016-2017 (s.f.). CIFP, Rodríguez Fabrés.
- Memoria provisional del curso, 2016-2017. (s.f.). Colegio Salesianos, San José.
- Memoria provisional del curso 2016-2017. (s.f.). IES Diputación Provincial.
- Merino, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de educación*, (330), 35-57.
- Merino, R; García, M. & Casa, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de educación*, (341), 81-98.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (s.f.). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Madrid: MECD.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2013). *Objetivo educativos europeos y españoles. Estrategia: Educación y Formación 2020*. Madrid: MECD.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017, 26 de enero). *El abandono escolar temprano marca otro récord histórico: termina el 2016 por debajo del 19%*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/prensamecd/gl/actualidad/2017/01/20170126-abandono.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017, 28 de abril). *El abandono escolar temprano se sitúa en el primer trimestre de 2017 en un histórico 18,5%*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2017/04/20170428-abandono/t2.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015*. Recuperado de:

<https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15/prin-resultados.pdf>

Mora, B., & Bilbao, L. (2010). PCIP, Toda una experiencia. *Arbela*, (42), 33-36.

Musitu, G., García, J.F. & Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto-A*. Madrid: TEA.

Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. (*Boletín Oficial del Estado*, (16), de 19 de enero de 1993). Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-1257>

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos de verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/17/pdfs/BOE-A-2010-11426.pdf>

Orden Edu/1507/2011, de 25 de noviembre, por la que se encomienda la gestión de los procesos de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral a distintos Centros Educativos de la Administración de la Comunidad de Castilla y León (*Boletín Oficial del Estado*, (235), 7 de diciembre de 2011). Recuperada de: <https://www.fsie-cl.org/index.php/legislacion/educativa/comunidad-autonoma-de-castilla-y-leon/1364-o-edu-1507-2011-evaluacion-y-acreditacion-competencias-profesionales-adquiridas-experiencia-labora/file>

Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-20181

Orden Edu/ 520/2014, de 18 de junio, por la que se desarrolla el proceso de admisión y matrícula del alumnado de Formación Profesional en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (*Boletín Oficial de Castilla y León*, (118), de 23 de junio de 2014). Recuperada de:

<http://www.educa.jcyl.es/fp/es/normativa-publicaciones/normativa-formacion-profesional-basica>

Orden Edu/1103/2014, de 17 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica del alumnado que curse las enseñanzas de Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León, y se modifica la Orden Edu/2169/2008, de 15 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen enseñanzas de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León (*Boletín Oficial de Castilla y León*, (245), de 22 de diciembre de 2014). Recuperada de: <http://www.educa.jcyl.es/fp/es/normativa-publicaciones/normativa-formacion-profesional-basica>

Orden Edu/543/2016, de 13 de junio, por la que se determinan medidas para la atención educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que curse Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León (*Boletín Oficial de Castilla y León*, (118), de 21 de junio de 2016). Recuperada de: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2016/06/21/pdf/BOCYL-D-21062016-21.pdf>

Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2002-2003 (edición 2005)*. Madrid: MEC. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2002-03.html>

Palomares, A & López, S. (2010). La respuesta a la diversidad: De los Programas de Garantía Social hacia los Programas Cualificación Profesional Inicial. *Revista de educación comparada*, (20), 249- 274.

Programa Europeo de Educación, Formación, Juventud y Deporte (Erasmus+). (2014-2020). Madrid: MEC. Recuperado de: <http://www.erasmusplus.gob.es/>

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (*Boletín Oficial del Estado*, (112), de 11 de Mayo de 1983). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-13484

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (*Boletín Oficial del Estado*, (62), de 12 de marzo de 1996). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-5696

- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (*Boletín Oficial del Estado*, (158), de 3 de julio de 2003). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/07/03/pdfs/A25683-25743.pdf>
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (*Boletín Oficial del Estado*, (233), de 17 de septiembre de 2003). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-17588>
- Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (*Boletín Oficial del Estado*, (130), de 29 de mayo de 2004). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2004-10002
- Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (*Boletín Oficial del Estado*, (289), de 3 de diciembre de 2005). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-19989>
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (*Boletín Oficial del Estado*, (3), de 3 de enero de 2006). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-92>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (*Boletín Oficial del Estado*, (5), de 5 de enero de 2006). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (*Boletín Oficial del Estado*, (27), de 31 de enero de 2008). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-1628>
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (*Boletín Oficial del Estado*, (205), de 25 de agosto de 2009). Recuperado de:

<http://www.cualificacionesprofesionales.info/sites/default/files/legislacion/1.RD1224-2009.competencias-profesionales-adquiridas-con-la-experiencia-laboral.pdf>

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (*Boletín Oficial del Estado*, (182), de 30 de julio de 2011). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13118

Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones (*Boletín Oficial del Estado*, (182), de 30 de julio de 2011). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-13117>

Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, que modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (*Boletín Oficial del Estado*, (69), de 21 de marzo de 2013). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-3092>

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, que se aprueban catorce títulos profesionales básicos (*Boletín Oficial del Estado*, (55), de 5 de marzo de 2014). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>

Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional (*Boletín Oficial del Estado*, (130), de 29 de mayo de 2014). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-5591

Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*Boletín Oficial del Estado*, (285), de 28 de noviembre de 2015). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-12894>

- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (*Boletín Oficial del Estado*, (298), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-11733
- Reichard, C. S. & Cook, T. D. (1982). Más allá de los métodos cualitativos versus cuantitativos. *Estudios de Psicología*, (11), pp. 40-55.
- Resolución de 3 de marzo de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para participar en el programa nacional "Rutas Científicas, Artísticas y Literarias" durante la primavera de 2017 (*Boletín Oficial del Estado*, (62), de 14 de marzo de 2017). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-B-2017-16321
- Resolución de 29 de marzo de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para participar en el programa nacional "Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados" durante los turnos de verano de 2017 (*Boletín Oficial del Estado*, (84), de 8 de abril de 2017). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2017/04/08/pdfs/BOE-B-2017-22472.pdf> ; http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/programas-de-educacion-ambiental/pueblos-abandonados/convocatoria-pueblos-verano2017_tcm7-290791.pdf
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de educación*, (330), 35-57.
- Vega, A. & Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, (13), 1, 39-63.

ANEXOS

ANEXO 1 (CUESTIONARIO AFA-A)

AFA

Autoconcepto Forma A²⁰

Edad:.....

Sexo:.....

Centro:.....

Curso:.....

Fecha de realización del cuestionario:.....

En este cuestionario no existen preguntas correctas o incorrectas. **NO ES UN EXAMEN**. Tan sólo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que leas las preguntas cuidadosamente antes de contestar

A continuación, encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas con detenimiento y señala con un aspa la contestación que tú creas más apropiada

1. **Significa** que sucede **SIEMPRE**.
2. **Significa** que sucede **ALGUNAS VECES**.
3. **Significa** que **NUNCA** sucede.

Ejemplo

En la pregunta:

Si marcas:

Soy simpático

1 2 3

Siempre soy simpático

1 2 3

Algunas veces soy simpático

1 2 3

Nunca soy simpático

²⁰ Autores: Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M.
Copyright © 1991, TEA EDICIONES, S.A.

PREGUNTAS	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Es difícil para mí mantener los amigos/as	1	2	3
2. Me pongo nervioso/a cuando me llama algún profesor/a	1	2	3
3. Digo la verdad aunque me perjudique	1	2	3
4. Tengo buenas ideas	1	2	3
5. Mi familia me considera algo importante	1	2	3
6. Cuando me porto mal en clase, me siento disgustado/a	1	2	3
7. Me desanimo cuando algo me sale mal	1	2	3
8. Hago bien los trabajos escolares	1	2	3
9. Me avergüenzo de muchas cosas que hago	1	2	3
10. Puedo dibujar bien	1	2	3
11. Soy lento/a en terminar los trabajos escolares	1	2	3
12. Soy nervioso/a	1	2	3
13. Me pongo nervioso/a cuando hablo en clase	1	2	3
14. Hago cosas a mano muy bien	1	2	3
15. Me preocupo mucho por todo	1	2	3
16. Me gusta mi forma de ser	1	2	3
17. Con frecuencia soy voluntario/a en el colegio o en el instituto	1	2	3
18. Duermo bien por las noches	1	2	3
19. Detesto la escuela	1	2	3
20. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a	1	2	3
21. Tengo muchos amigos/as	1	2	3
22. Soy un/a chico/a alegre	1	2	3
23. Soy torpe en muchas cosas	1	2	3
24. Me gustan las peleas y las riñas	1	2	3
25. La gente me tiene manía	1	2	3
26. Mi familia está decepcionada por mí	1	2	3
27. Soy criticado/a en casa	1	2	3
28. Olvido pronto lo que aprendo	1	2	3
29. Consigo fácilmente amigos/as	1	2	3
30. Pierdo mi paciencia fácilmente	1	2	3
31. Trabajo mucho en clase	1	2	3
32. Juego con mis compañeros/as	1	2	3
33. Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3
34. Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo	1	2	3
35. Soy violento/as con mis amigos/as y familiares	1	2	3
36. Soy honrado/a con los demás y conmigo mismo/a	1	2	3

Por favor, no escriba nada en este recuadro

	PD	PC
A		
S		
E		
F		
T		

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2 (CUESTIONARIO DE VALORACIÓN AL PROFESORADO)

	CUESTIONES	1	2	3	4 ²¹	OBSERVACIONES
1	¿Qué valoración realiza de la utilidad de la Formación Profesional Básica (FPB) como salida académico-profesional para los estudiantes de la ESO? ²²					
2	¿Según su experiencia qué grado de aprovechamiento realiza el alumnado de estos programas?					
3	¿Qué grado de satisfacción encuentra en su desempeño profesional como profesor/a de FPB?					
4	¿Considera adecuado el contenido teórico-práctico de la Formación Profesional Básica?					
5	¿Considera adecuado el perfil del alumnado que se deriva a estos programas?					
6	¿Ha apreciado cambios significativos en las expectativas académico profesionales del alumnado al término de la FPB?					
7	¿En qué grado valora la mejora de la formación académico-profesional de los estudiantes al final de la FPB?					
8	¿Considera adecuado el perfil profesional del profesorado que imparte estos programas?					
9	Si lo considera oportuno, indique cuáles son los principales ventajas e inconvenientes que presenta la FPB para los estudiantes que la cursan	Ventajas				Inconvenientes

²¹ Muy bajo (1), Bajo (2), Alto (3), Muy alto (4)

²² Indique en observaciones el tipo de modificaciones que considere sería necesario realizar

ANEXO 3 (GUIÓN DE LA ENTREVISTA)

Edad:.....

Sexo:.....

Centro:.....

Curso:.....

Fecha de realización de la entrevista:.....

BLOQUES TEMÁTICOS ²³	OBJETIVOS	CUESTIONES
Legitimación de la entrevista	Legitimar la entrevista y transmitir confianza y garantías de confidencialidad	Justificar los fines de la entrevista y velar por el desarrollo; asegurar la confidencialidad y agradecer la participación
El abandono del alumnado en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria	Identificar las causas del abandono del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria	1. ¿Cuáles son las causas por las que no continuaste en la Educación Secundaria Obligatoria?
Elección de los estudios de Formación Profesional Básica	Conocer los propósitos por los que el alumnado elige estos programas formativos	2. ¿Qué te animó a matricularte en los estudios de Formación Profesional Básica? 3. ¿Qué expectativas esperas de tus prácticas? (Sólo para los de 2 curso). 4. ¿Cuáles son tus propósitos al finalizar la FP Básica? 5. ¿La elección de este tipo de estudios se debe a una elección personal o por decisión de tus padres?

²³ El guión de la entrevista se establece por medio de las orientaciones recogidas en Amado (2013).

		6. ¿En la elección del centro que ha influido más: los perfiles profesionales que oferta el centro o los amigos o conocidos que lo frecuentan?
Organización del estudio	Conocer el tiempo de estudio del alumnado de Formación Profesional Básica	7. ¿Te cuesta estudiar? 8. ¿Qué asignaturas te gustan más y que asignaturas te gustan menos del plan de estudios?
Comportamiento del alumnado en el centro	Analizar el comportamiento del alumno con los profesores y con los compañeros	9. ¿Cuál es tu relación con el profesorado y con tus compañeros del centro? 10. ¿Cómo te comportas en el aula? 11. ¿Cómo es el comportamiento del grupo de clase?
Participación de las familias en estos estudios	Analizar el interés de los padres o tutores sobre estos programas	12. ¿Te sientes apoyado en la elección de estos estudios por parte de tus padres o tutores? 13. ¿Vives con tus padres? 14. ¿A qué se dedican tus padres?

